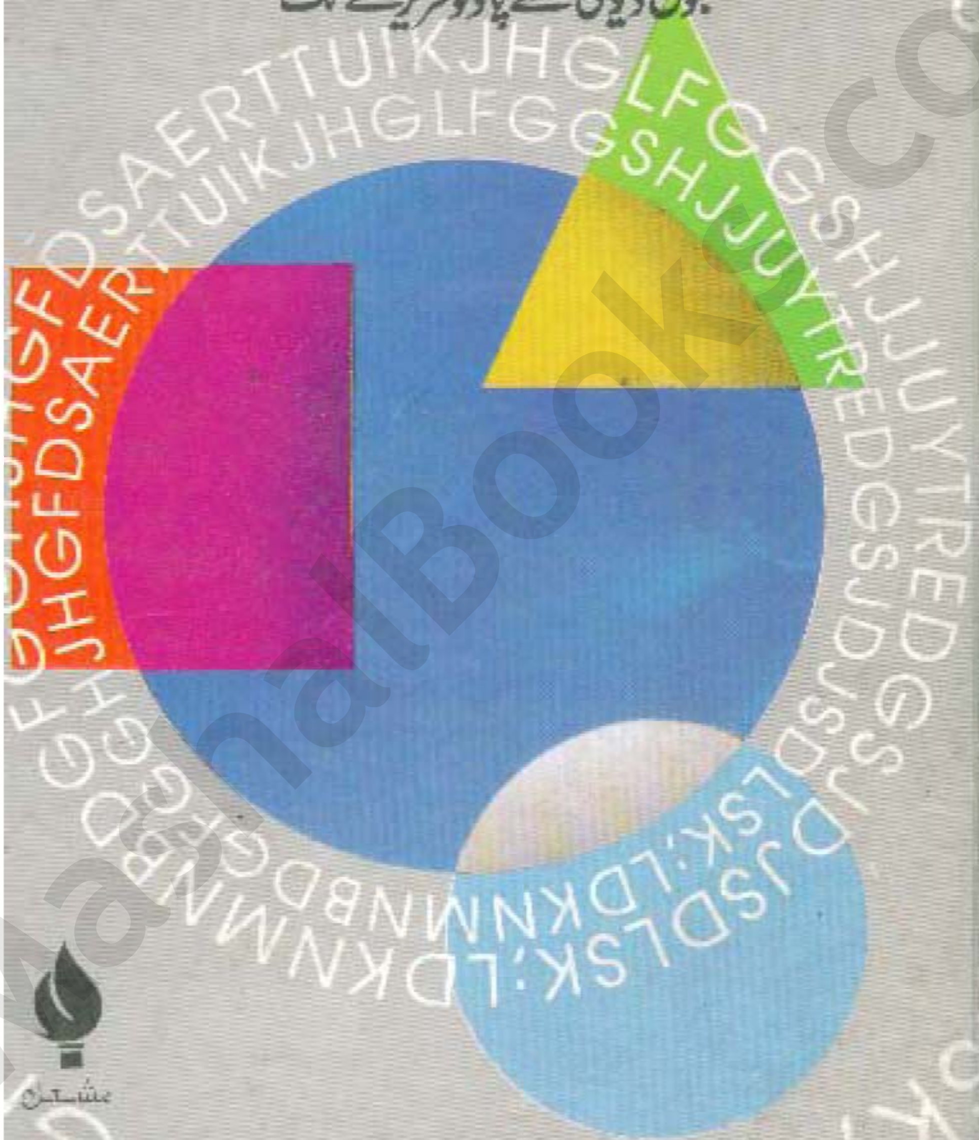
جدید تعلیمی فلسفہ

جون ڈیوی سے پاؤلو فریرے تک





تالیف و تعارف: اقبال خان

ترجمہ: مسعود اشعر

جدید تعلیمی فلسفہ

(جون ڈیوئی سے پاؤلوفریرے تک)

تالیف: اقبال خان

ترجمہ: مسعود اشعر

مشعل

آر۔بی5، سیکنڈ فلور، عوامی کمپلیکس

عثمان بلاک، نیو گارڈن ٹاؤن، لاہور۔54600، پاکستان

جدید تعلیمی فلسفہ

(جون ڈیوئی سے پاؤلو فریرے تک)

تالیف: اقبال خان

ترجمہ: مسعود اشعر

پہلی اشاعت 1992

دوسری اشاعت 1996

ناشر: مشعل

آر بی 5، سیکنڈ فلور

عوامی کمپلیکس، عثمان بلاک، نیو گارڈن ٹاؤن

لاہور۔ 54600، پاکستان

E.mail: mashbks@brain.net.pk

فہرست

پیش لفظ

میرے لئے یہ اطلاع ایک خوشگوار حیرت کا باعث بنی کہ ''مشعل'' ایک ایسا کام کرنے کا عزم رکھتا ہے جسے دراصل قومی سطح پر ہماری حکومت کو یا اس سے وابستہ سرکاری نیم سرکاری اداروں کو کرنا چاہیے، یعنی تعلیم کے موضوع پر جدید علم کو پاکستان میں عوام تک پہنچانا، ادارہ ''مشعل'' کے توسط سے شائع ہونے والی زیرِ نظر کتاب ''جدید تعلیمی فلسفہ'' ایک منفرد مطالعہ ہے۔ اس کی انفرادیت اور اہمیت صرف اس امر پر ہی نہیں کہ اس میں جدید تعلیمی نظریات کے ساتھ جدید تعلیمی نفسیات کو کچھ اس طرح سمو دیا گیا ہے کہ وہ دونوں ایک نظریاتی وحدت کا روپ دھار لیتے ہیں، اور جدید علوم اور تجربات کی روشنی میں سیکھنے سکھانے کے ڈھنگ اور تعلیم و تدریس کے اُصول و قوانین سے ہمیں متعارف کراتے ہیں بلکہ اس کتاب میں شامل مضامین سے ہمیں پتہ چلتا ہے کہ مغربی ملکوں میں تعلیم کس حد تک ایک سائنس بن چکی ہے اور اس سائنس میں کتنی تیز رفتاری سے ترقی ہو رہی ہے۔ بچوں کی ذہنی نشو و نما اور تعلیم کے جدید طریقے پاکیزہ جذبات اور استاد کی اٹکل پچو، کوششوں پر (جن میں تحکمانہ طریقے نمایاں طور پر شامل ہوتے ہیں) مبنی نہیں ہوتے، بلکہ بچوں کی نفسیات کے گہرے، فلسفیانہ مطالعوں سے اخذ کئے گئے ہیں۔ ان مضامین سے ہمیں یہ بھی پتہ چلتا ہے کہ ان معاملات پر مغرب میں ماہرین اور مفکرین کے درمیان کتنی بحثیں ہوئی ہیں اور ہو رہی ہیں اور بچوں کی نشو و نما اور عام تعلیمی مسائل کو کتنے مختلف زاویوں سے دیکھا اور پرکھا جا رہا ہے۔ یہ یقیناً صرف انہیں معاشروں میں ممکن ہے جو کھلے معاشرے ہوں، جن کو علم کی قدر ہو، اور جو انسان کی ترقی کے دلی طور پر خواہش مند ہوں۔

ہماری بدقسمتی یہ رہی ہے کہ نہ ہم نے اپنے ملک میں جمہوری آزادیوں کی جڑیں ڈالنے کی کوششیں کیں نہ ہی تعلیمی نظام کے مسئلے پر تعمیری انداز میں سوچا۔ فیلڈ مارشل ایوب خان کے دور میں ایک تعلیمی پالیسی تشکیل تو دی گئی جو پروفیسر ایس ایم شریف کی سربراہی میں مرتب ہوئی تھی۔ یہ محض انتظامی امور کو طے کرنے کے لیے ایک تعلیمی توسیع کا پروگرام تھا جو بیرونی امداد کے بل بوتے پر بنایا گیا تھا۔ اس پالیسی پر کبھی مکمل طور پر عمل نہ ہو سکا۔ بہر حال اس کا ایک مثبت پہلو یہ ضرور نکلا کہ پانچ چھ اعلیٰ تعلیم کے ''جامعات'' معرضِ وجود میں آ گئے اور اسی طرح کے کچھ کمرشل ادارے اور پولی ٹیکنک انسٹی ٹیوٹ قائم ہو گئے۔ پھر بھٹو صاحب کا دور آیا جس میں تعلیم کو محض

سیاسی مقاصد کیلئے استعمال کیا جانے لگا۔ یہ رجحان جنرل ضیاءالحق کے زمانے میں اور بھی زور پکڑ گیا اور اب تک جاری ہے۔

اس تمام زمانے میں استادوں کو ملازمتوں کے بہتر مواقع ضرور ملے لیکن ان کی تربیت اور پیشہ ورانہ مہارت بڑھانے کے لیے کوئی ٹھوس کام نہیں کیا گیا۔ قومی وسائل کا غیر پیداواری مدوں میں تو بہت زبردست طریقے سے ضیاع کیا گیا لیکن تعلیم جیسے اہم کام پر انتہائی حقیر رقم خرچ کی گئی ، اور جو رقم اس غرض کیلئے ہمارے قومی بجٹوں میں مختص کی بھی گئی اور اس کو زیادہ تر ایجوکیشنل بیورو کریسی پر اور غیر تعلیمی کاموں پر خرچ کیا گیا۔ غیر پیداواری اخراجات اور تعلیم پر ہونے والے اخراجات کے تناسب کا حساب لگاتے ہوئے پروفیسر عبدالسلام نے ہمیں بتایا کہ ہم تقریباً تین ہزار ڈالر سالانہ ایک پاکستانی سپاہی پر اور اس کے دفاعی وسائل پر خرچ کر رہے ہیں ، اس کے برعکس ایک پاکستانی طالب علم پر ہر سال ہم صرف تین ڈالر خرچ کرتے ہیں!

ظاہر ہے ہمیں اپنے آپ کو سنبھالنا ہوگا۔ اس قسم کی بدانتظامی اور تعلیم سے بے پرواہی نے ہماری قوم کو دورِ جہالت میں دھکیل دیا ہے۔ تعلیم کو ترقی دینے کیلئے نہ صرف کہیں زیادہ رقم کی ضرورت ہے بلکہ پورے نظام کو نئے اور جدید خطوط پر استوار کرنے کا کام کرنا ہے اور دوسرے کاموں کے علاوہ ہمیں استادوں کی تربیت کو اور قوم میں تعلیم کے متعلق غور و فکر کو آگے بڑھانے کے کام تیزی سے کرنا ہیں۔ مجھے اُمید ہے کہ اقبال خان کی تالیف کردہ زیرِ نظر کتاب اس کام میں مدد دے گی۔

آخر میں یہ کہنا بھی ضروری سمجھتا ہوں کہ ''جدید تعلیمی فلسفہ'' میں جو مضامین شامل ہیں ان میں سے کئی فکری لحاظ سے کافی مشکل ہیں اور کئی جگہ کافی تکنیکی بھی۔ مسعود اشعر صاحب نے ان مضامین کا بہت محنت سے ترجمہ کیا ہے اور حتی الامکان کوشش کی ہے کہ مضامین کو عام فہم بنایا جائے۔ ان کی یہ کوشش اُردو زبان کی بھی قابلِ قدر خدمت ہے۔

غالب احمد

سابق چیئرمین ٹیکسٹ بک بورڈ ، پنجاب

سابق سینئر ماہر نفسیات ، پاکستان ایئر فورس

تعارف

تعلیمی فلسفے کا ارتقاء

(ایک نہایت مختصر مگر تنقیدی جائزہ)

اقبال خاں

اولین معاشروں میں ایک نسل سے دوسری کو کلچر کی منتقلی کا کام بغیر کسی اہتمام کے از خود ہوتا رہتا تھا۔ چونکہ حیوانوں کی طرح انسانوں میں بھی نقل کرنے کی ایک قدرتی صفت ہے، بچوں کو بڑوں سے زندگی کی بقاء کے ہنر سیکھنے کے لیے یہی مکینزم کافی تھا۔ قدرے زیادہ ترقی یافتہ معاشروں میں سیکھنے سکھانے کا کام تھوڑے بہت منصوبے کے ساتھ، باارادہ طور پر کیا جانے لگا اور قبائلی رسوم میں نوجوانوں کو شریک کرنے کے علاوہ، لڑکوں کو باپ اور لڑکیوں کو ماں کے ساتھ کام سیکھنے کے لیے ''شاگرد'' بنانے کا رواج شروع ہوا۔

لیکن جیسے جیسے کلچر پیچیدہ ہوتے گئے اور ہنروں کی تعداد اور اقسام میں بھی اضافہ ہوتا گیا، ویسے ویسے لوگوں کی ضرورت بڑھتی گئی جن کو نوجوانوں کی تربیت کا کام سونپا جاسکے۔ شروع شروع میں یہ تربیت مذہبی تربیت کا حصہ سمجھی جاتی تھی، اس لیے قدیم زمانے میں استاد کا رول مذہبی یا روحانی رہنما ہی ادا کیا کرتے تھے۔ انسانی تہذیب کے اسی دور میں، یعنی جب مذاہب کا عروج ہوا اور معاشروں میں طبقاتی تقسیم ہونا شروع ہوئی، تعلیم اور تربیت کے تصور میں بھی فرق پڑنا شروع ہوا۔ چونکہ تعلیم حاصل کرنے کیلئے فراغت درکار تھی یہ ان لوگوں کے حصے میں آئی جنہیں کام کرنے کی ضرورت نہیں تھی۔ اس طرح تعلیم سے مراد صرف ''علم کی جستجو'' لی جانے لگی۔

کم از کم یہ ہے خاصیت اس تعلیم کی جس کا ذکر ہمیں دُنیا کی دو سب سے قدیم تہذیبوں، یعنی ہندوستانی اور چینی تہذیبوں، کی مقدس تحریروں سے ملتا ہے۔ لیکن یہ بات بھی قابل غور ہے کہ ان دونوں تہذیبوں میں ''علم کی جستجو'' دُنیاوی معاملات سے الگ تھلگ کوئی خاص روحانی یا ذہنی سرگرمی نہیں تھی، ان معاشروں میں علم کی جستجو کو متحرک کرنے والی جو روح تھی وہ اخلاقی قدروں اور سماجی ذمہ داری کے احساس سے نکلی تھی۔ چنانچہ قدیم ہندوستانی معاشرے میں کسی فرد کو تعلیم

دینے کا مطلب یہ تھا کہ وہ اپنی نشو ونما کی مختلف منزلوں، بچپن، بلوغت اور جوانی سے گزرتا ہوا قدرتی طور پر پختہ ہو، لیکن اس طرح کہ اس میں اپنے خاندان اور برادری کی طرف ذمہ داری کا احساس بھی ساتھ ہی ساتھ فروغ پاتا رہے۔ ارتقا کی یہ منزل اس کیلئے ایک امتحان تھی جس میں کامیابی حاصل کئے بغیر وہ سادھو یا برہمن نہیں بن سکتا تھا۔

برہمن کیلئے تعلیم کا مطلب ''زندگی کی سائنس'' سیکھنا تھا، اور یہ سائنس ایک عملی سائنس تھی جس کے ذریعے برہمن ''تاریکی'' پر فتح حاصل کرسکتا تھا۔ لیکن آخری تجزیہ میں اس ''عملی سائنس'' کا مقصد خدا کے بنائے ہوئے سماجی نظام میں تبدیلی کرنا نہیں تھا بلکہ اسی نظام کے اندر رہتے ہوئے سچ کو حاصل کرنا اور سچ کو پھیلانا تھا۔

قدیم زمانوں میں تعلیم کے تصور میں سماجی ذمہ داری اور ذہنی یا ذاتی روشن خیالی کے درمیان یہ کھچاؤ ہر جگہ نظر آتا تھا۔ مثلاً برہمن ازم میں اور بدھ مت میں۔ لیکن چینی تہذیب میں اس کھچاؤ کا اظہار انتہائی طور پر ہوا۔ چھٹی صدی قبل مسیح چین میں دو بڑے مفکر اور مذہبی رہنما نمودار ہوئے۔ لاؤتزے (Lao.Tse) اور کنفیوشس۔ اُنہوں نے تعلیم کے دو متضاد تصورات پیش کئے۔ کنفیوشس کے نزدیک تعلیم کا اولین مقصد معاشرے کا تحفظ ہے، جبکہ لاؤتزے کے نزدیک تعلیم کا تعلق گیان دھیان سے ہے۔ اول الذکر علم حاصل کرنے پر زور دیتا ہے۔ جبکہ موخر الذکر اس ذہنی کیفیت اور ذہنی رویہ پر زور دیتا ہے جس کے بغیر علم کی محض تحصیل کسی کام کی نہیں ہوتی۔ ایک کے خیال میں خدا کے وجود کا انحصار نظام، سٹرکچر اور تناسب میں ہوتا ہے، دوسرے کے خیال میں خدا گہرائیوں میں چھپا ہوا، لیکن اس کے باوجود ایک تخلیقی اُصول ہے۔ کنفیوشس والی تعلیم اچھے شہری ہونے پر اصرار کرتی ہے، جبکہ لاؤتزے والی تعلیم اس ذہن اور ان رویوں پر اصرار کرتی ہے جو اچھا انسان بناتے ہیں۔

تعلیم کے متعلق یہ واضح طور پر مختلف نظریے آج تک پائے جاتے ہیں۔ لیکن یہ بات قابل غور ہے کہ مختلف ہونے کے باوجود یہ دونوں نظریے بنیادی طور پر ایک سے ہیں۔ ان دونوں میں جو قدر مشترک ہے وہ یہ نظریہ ہے کہ تعلیم کو کارآمد ہونا چاہیے خواہ وہ سوسائٹی کیلئے ہو یا اپنی ذات کیلئے۔ لیکن اس کے خلاف ایک اور نظریہ تھا جس کی شروعات بھی (جیسا کہ ہم نے اوپر کیا) زمانہء قدیم میں ہی ہو چکی ہیں۔ اس نظریہ کے مطابق تعلیم محض ''علم کی جستجو'' کا نام ہے، بغیر اس بات کی پرواہ کئے کہ اس کا کوئی کارآمد نتیجہ نکلتا ہے یا نہیں۔ اس نظریہ کو خاص طور پر

تقویت اس وقت پہنچی جب معاشروں کی بڑھتی ہوئی پیچیدگی کے ساتھ ایک ایسا طبقہ بھی وجود میں آ گیا جس کا مخصوص پیشہ ہی تعلیم دینا تھا۔ یہ تھے وہ لوگ جنہوں نے ریسرچ یا تحقیق کی روایت کی بنیاد ڈالی، جس کا مقصد کسی غرض یا ذاتی ترجیحات کی مداخلت کے بغیر خالص علم یا سچائی کو حاصل کرنے کی مسلسل تگ ودو میں لگا رہنا ہے۔

یونانی تہذیب کے آغاز یعنی چھٹی اور پانچویں صدی قبل مسیح میں جب کہ جدید فلسفے اور سائنس کی داغ بیل پڑ رہی تھی، تعلیم کے متعلق مندرجہ بالا دو بڑے نظریات، یعنی یہ کہ تعلیم خالص علم کی جستجو ہے اور یہ کہ تعلیم کو کارآمد ہونا چاہیئے' یہ دونوں اپنی کافی ترقی یافتہ سٹیج میں ملتے ہیں۔ علم کی باقاعدہ جستجو ریسرچ کی شکل میں یورپ میں چھٹی صدی ق م میں نمودار ہونا شروع ہوتی ہے۔ یہ جستجو کتابی تحقیق نہیں تھی بلکہ کتابوں سے پرے کائنات کی براہ راست تحقیق تھی۔ کائنات کا اوریجن کیا ہے؟ اور اس میں تغیر کیوں ہوتا ہے؟ یہ دو بنیادی سوالات تھے جو قدیم زمانوں سے انسانوں کے دماغوں کو جھنجھوڑ رہے تھے۔ مگر اب تک کائنات کی تشریح مذہبی عقائد کے حوالے سے کی جاتی رہی تھی۔ اب چھٹی صدی ق م میں پہلی مرتبہ انسانی ذہن یہ فیصلہ کرنے پر مجبور ہوا کہ کائناتی مظاہر کی تشریح خداؤں اور دیوتاؤں کے حوالے سے نہیں کی جاسکتی۔ اس شعور نے علم کی تلاش اور اس کے ساتھ ساتھ تعلیم کے معنوں کو یکسر بدل کر رکھ دیا۔

یہ تو تھا ایک نتیجہ اس بات کا کہ کلچر ایک مخصوص پیشہ ور طبقے سے منسلک ہو گیا تھا دوسرا نتیجہ یہ ہوا کہ اس نظریہ کو بھی بہت باقاعدگی سے تقویت ملی جس کے مطابق تعلیم کا مقصد کسی اور یا اعلیٰ نصب العین کا حصول تھا۔ یہ رجحان خاص طور پر پانچویں صدی ق م کے وسط سے نمایاں ہونا شروع ہو گیا۔ ہوا یہ تھا کہ انسانی ذہن پر مذہب کی گرفت ٹوٹنے کے باعث چیزوں کی اصلیت کے بارے میں جو نئی نئی قسم کی تھیوریاں سامنے آنے لگی تھیں، ان کے باعث معاشرے میں ایک بہت گہرے شکی رویہ نے جنم لیا تھا۔ یہاں تک کہ یہ سوال کیا جانے لگا تھا کہ سچ کیا ہے، یا اچھائی کیا ہے۔ ان سوالات کے جواب میں کسی ایسی چیز کی نشاندہی نہیں کی جاسکتی ہے جس پر سب کا اتفاق رائے ہو سکے، بلکہ سچ یا اچھائی کا دارومدار مختلف حالات میں انفرادی مفادات پر رہے۔ اس سے یونانیوں نے یہ نتیجہ نہیں نکالا کہ جس کا جو جی چاہے کرے کیونکہ سچ یا اچھائی کا کوئی معیار نہیں۔ لیکن اس بات پر ضرور اصرار کیا جانے لگا کہ ہر شخص کی انفرادی بہتری اس امر میں زیادہ ہے کہ وہ سماج کے رسوم ورواج کی پیروی کرے، ان کے خلاف جانے میں نہیں ہے۔ اس طرح

کے نقطۂ نظر کو جنھوں نے فروغ دیا وہ فلسفے کی تاریخ میں ''سوفسٹ'' کے نام سے جاتے ہیں۔ (گو ان میں سے کچھ ایسے بھی تھے جو روایتی قوانین اور رسوم پہ تنقید کرتے تھے)

سوفسٹ پیشہ ور ٹیچر تھے جو تعلیم دینے کی غرض سے ایک شہر سے دوسرے شہر گھومتے رہتے تھے۔ جن مضامین میں وہ درس دیتے تھے وہ تھے عملی فنون، انسانی اور ادبی مضامین، تقریر کا فن، قانون اور سیاست اور تھیورٹیکل مضامین۔ وہ شاید تاریخ میں پہلے ٹیچر تھے جو اپنی خدمات کیلئے فیس طلب کرتے تھے۔ لیکن ٹیچر کی حیثیت سے ان کے ذہن میں اپنے رول کا جو تصور تھا وہ اس سے بھی زیادہ انوکھا تھا۔ ان کے نزدیک ان کا کام کلچر کو محض برائے کلچر یا کسی وقتی مقصد کیلئے پھیلانا نہیں تھا، بلکہ یہ تھا کہ وہ اپنے شاگردوں کو اس طرح تیار کریں کہ وہ اپنے گھر کے اندر، کسی قانونی پیشہ میں، یا آئین ساز اسمبلی میں عملی طور پر کامیابی حاصل کریں اور اس طرح ہمہ گیر طور پر ایک اچھی زندگی گزار سکیں۔

اب تک ہم نے جن نظریات کا ذکر کیا ہے وہ کسی باقاعدہ فلسفے کی شکل میں پیش نہیں کیے گئے تھے۔ ''باقاعدہ تعلیمی فلسفہ'' سب سے پہلے ہمیں افلاطون کے یہاں ملتا ہے۔ وہ پہلا فلسفی ہے جو انسانی فطرت اور معاشرے کے متعلق ایک واضح اور مربوط تھیوری پیش کرتا ہے، اور پھر اس تھیوری سے تعلیم کے لئے نتائج اخذ کرتا ہے۔ مزید یہ کہ تعلیم کے متعلق اس کا نظریہ عمومی نوعیت کا نہیں، بلکہ اس میں نصاب، تدریسی طریقوں اور تعلیم کے ایڈمنسٹریشن کے متعلق الگ الگ سفارشات ہیں۔ نہ ہی یہ سب نظریات اور تھیوریاں بکھرے ہوئے خیالات ہیں، بلکہ ان کی منطقی جڑیں افلاطون کے اخلاقی فلسفے میں اور میٹا فزکس میں گڑھی ہوئی ہیں۔ چنانچہ افلاطون تعلیم کے جو مقاصد مقرر کرتا ہے ان کو جواز وہ اخلاقی فلسفے کے حوالے سے دیتا ہے۔ اسی طرح اس کی تعلیمی تھیوری کے نفسیاتی اور معاشرتی پہلوؤں کی بنیاد اس کی میٹا فزکس ہے، اور جن تدریسی طریقوں کی افلاطون حمایت کرتا ہے اس کا جواز ہمیں اس کی جاننے کی تھیوری (epistemology) میں ملتا ہے۔ افلاطون کے بعد سے ''تعلیمی فلسفہ'' سے مراد دراصل اسی قسم کا مربوط اور جامع فلسفہ لیا جاتا ہے۔

افلاطون کا تعلیمی فلسفہ شروع سے آخر تک سیکولر تھا۔ یہ اس لیے کہ اس کی میٹا فزکس سیکیولر، یعنی خدا یا مذہبی عقائد کے حوالوں سے بے نیاز تھی۔ افلاطون کے بعد سے لے کر سولھویں صدی عیسوی کے رینے سانس تک تعلیمی فلسفے میں کوئی قابل ذکر اضافہ نہیں ہوا۔ قرون وسطیٰ میں

افلاطونی فلسفہ مقبول رہا۔لیکن اس کو عیسائی تعلیمات کی روشنی میں نیا جامہ پہنایا گیا، اور اس طرح وہ دینیات کا دم چھلا بن کر رہ گیا۔

سولھویں۔سترھویں صدیوں میں جب ہم ''جدید دور'' میں داخل ہوتے ہیں تو تعلیم پر سیکیولر اور خود مختار انداز میں سوچ بچار کا سلسلہ پھر شروع ہوتا ہے۔جدید دور کے آغاز میں کئی مفکر تھے جن کی سوچ نے تعلیمی فکر پر اہم اثرات ڈالے۔ ان میں پولش مفکر جون کومینیس (1592-1670) اور انگریز فلسفی فرانسس بیکن (1561-1626) خاص طور پر قابل ذکر ہیں۔ لیکن ''تعلیمی فلسفہ'' کے اس معنیٰ میں جس کا ذکر ہم نے اوپر کیا، ایک مربوط اور جامع نظریہ جس فلسفی نے پیش کیا وہ جون لوک (1632-1704) تھا۔

لوک اپنے عہد کا بہترین نمائندہ تھا۔ یہ عہد دوز بردست انقلابی تبدیلیوں کے لیے تاریخ میں مشہور ہے، قدرتی سائنس کا عروج اور ایک نئے دولت مند طبقے کا عروج جو اس وقت پرانے جاگیرداری نظام سے معاشی اور سیاسی طاقت چھیننے کے عمل میں مصروف تھا۔فلسفے کی تاریخ میں لوک کا فلسفہ بھی ایک انقلابی نوعیت کا حامل ہے۔ جاننے کی تھیوری (epistemology) میں اس نے ایک نئے تصور کی بنیاد ڈالی جو امپیریسزم (empiricism) کے نام سے مشہور ہے اور جو سائنس کے لیے نظریاتی بنیاد مہیا کرتی ہے۔امپیریزم کے مطابق انسان کا سارا علم حواس کے ذریعے، بلکہ زیادہ صحیح الفاظ میں، حواس پر دُنیا کے اثر کے ذریعہ حاصل ہوتا ہے۔اس طرح ایک وار میں لوک نے وحی، وجدان، خالص عقل یا منطق وغیرہ کو علم کے منبع کی حیثیت سے مسترد کر دیا، اور ان کی جگہ انسانی تجربے کو رکھ دیا۔لوک کے بعد صرف وہی بات سچ مانی جانے لگی جس کی تصدیق انسانی حواس یا تجربہ سے ہو سکے۔

ظاہر ہے جاننے کی یہ تھیوری تعلیم کیلئے زبردست معنی رکھتی ہے۔لیکن تعجب ہے کہ خود لوک نے اس سے تعلیم کے لیے نتائج اخذ نہیں کیے۔اس کے لیے ہمیں تقریباً دو سو سال کا انتظار کرنا پڑا۔جس چیز نے لوک کی تعلیمی تھیوری پر اثر ڈالا وہ تھا اس کا معاشرتی فلسفہ، اور اس دائرے میں اس نے اس نئے طبقے کی ضروریات کی پوری طرح ترجمانی کی جس نے اپنی محنت سے دولت کمائی تھی، اور اس لئے نجی ملکیت کا تحفظ اس کیلئے ایک مذہب کا درجہ رکھتا تھا۔مزید یہ کہ اس نئے طبقے کی یہ بھی ضرورت تھی کہ وہ کلچر کے اعتبار سے پرانے برسراقتدار نوابی طبقے کی برابری کر سکے۔ اس ضرورت نے ''جنٹلمین'' کے آئیڈیل کو جنم دیا۔

لوک کے نزدیک تعلیم کا مقصد ایسے لوگ پیدا کرنا تھا جو کمیونٹی کی خوشیوں کو پروان چڑھائیں۔ ایسے لوگوں کیلئے یہ ضروری تھا کہ وہ اچھے چال چلن کے مالک ہوں اور علم سیکھنے کی طرف راغب ہوں۔ لوک کے خیال میں اس قسم کی عادات اور رجحانات حاصل کرنے کا سب سے بہتر طریقہ گھر پر ٹیوٹر کے ذریعہ تعلیم تھی۔ ذہنی تربیت کا طریقہ کار یہ تھا کہ شاگرد کے سامنے شفاف اور واضح طور پر خیالات اسی ترتیب اور آپس کے انہی رشتوں کے ساتھ پیش کئے جائیں جو درحقیقت ان چیزوں کا خاصہ ہوتے ہیں جن کی وہ خیالات نمائندگی کرتے ہیں۔ دوسرے الفاظ میں، علم اور حقیقت ایک دوسرے سے مطابقت رکھیں تا کہ جو کچھ سیکھا جارہا ہے اس کی سچائی آسانی سے تجربے کے ذریعہ ثابت کی جاسکے۔

تعلیم خواہ ذہنی ہو یا اخلاقی، استاد کیلئے یہ ضروری ہے کہ وہ اس کو اس طرح پیش کرے کہ وہ بچے کی دلچسپیوں کو اپیل کرے۔ وہ بچے کو ایسی تربیت دے کہ وہ خود علم حاصل کرنے لگے، اور جب وہ کوئی کامیابی حاصل کرے تو استاد کو دوسروں کے سامنے اس کی تعریف کرنا چاہیے۔ لوک کے خیال میں جو بچہ اس قسم کی تعلیم سے استفادہ کرنے کے قابل تھا اور جو کمیونٹی کی خوشیوں میں اضافہ کرسکتا تھا وہ زمیندار شرفا کا فرزند تھا، اور وہ اس بات کی توقع کرسکتا تھا کہ تعلیم حاصل کرنے کے بعد حکومت میں اسے کوئی عہدہ ملے گا۔ غریبوں کے لیے صرف اتنی تعلیم کافی تھی جو انہیں مذہبی بنا سکے اور مالی اعتبار سے خودکفیل بنا سکے۔

لوک کے تعلیمی فلسفے کا نصب العین ایک اچھے معاشرے کو بنانا اور اس کی دیکھ بھال کرنا تھا۔ ایسے معاشرے کی خصوصیت یہ تھی کہ اس میں لوگ اپنے فرائض کی ادائیگی میں خوش اور مسرت حاصل کرتے ہیں۔ لوک کا اخلاقی فلسفہ اس بات کی سعی ہے کہ اچھی زندگی کے اس تصور کا جواز پیش کرے۔ اس فلسفے کا بنیادی تصور یہ ہے کہ فرض ''قدرتی قانون'' کی اطاعت کرنا ہے، اور قدرتی قانون نجی جائیداد کے تحفظ کے متعلق قانون کی شکل میں ظاہر ہوتا ہے۔ ایک جنٹلمین کی ذہنی تربیت اس طرح کی ہوگی کہ وہ اپنے فرض کی ادائیگی میں خوشی حاصل کرے گا۔ دوسرے الفاظ میں نجی ملکیت پر مبنی معاشرے کا تحفظ اس کیلئے ایک خوشگوار فرض کی حیثیت رکھے گا۔

چنانچہ لوک کے تعلیمی فلسفے میں ہمیں جو نیا خیال ملتا ہے وہ ہے تعلیم کا سیاست سے تعلق۔ لوک کے بعد جس فلسفی نے تعلیمی تھیوری پر زبردست اثر ڈالا اس کے خیالات میں بھی اس تعلق کو مرکزی اہمیت حاصل تھی۔ لیکن بالکل ہی مختلف انداز میں تین حصوں میں بانٹا جاسکتا ہے۔ ایک

نظریہ تو وہ ہے جو اس نے پولینڈ کے حوالے سے دیا۔ پولینڈ اسی زمانے میں ایک آئینی بحران سے دوچار تھا۔ اس مسئلے پر بحث کرتے ہوئے روسو نے ایک نہایت ہی قوم پرستانہ تعلیمی نظام کا تصور پیش کیا۔ اس کا جواز اس نے یہ دیا کہ جہاں قومی ادارے صحت مند طریقے پر چل رہے ہوں وہاں تعلیم کا کام یہ ہے کہ وہ ان اداروں کی حمایت کرے اور ان کی ترقی میں مدد دے۔

روسو کا دوسرا نظریہ اس کی کتاب ایمیل میں ملتا ہے۔ اس میں اس نے عورتوں کی تعلیم کے متعلق ایک پروگرام دیا جو اور بھی قدامت پسند تھا۔ اس کا کہنا تھا کہ عورتوں کی تعلیم ایسی ہو جو ان کی دلکشی میں اضافہ کرے اور گھر بار کے انتظام میں ان کی صلاحیت بڑھائے۔ لیکن گھر کے علاوہ جو بھی معاملات ہوں ان میں عورتوں کے لیے یہ ضروری ہے کہ وہ مطلق طور پر اپنے خاوندوں کی دست نگر رہیں۔ لیکن ایمیل کا بڑا حصہ جنٹلمینوں کی تربیت سے متعلق ہے۔ اور اس زمرہ میں روسو کے خیالات نے تعلیمی پریکٹس پر بہت گہرے اثرات مرتب کئے ہیں۔ اس سلسلے میں اس نے تعلیم کے لیے جو مقاصد مقرر کئے ہیں وہ اتنے ہی سیکولر اور سیاسی ہیں جتنے لوک کے تھے، لیکن جیسا کہ اوپر کہا گیا ہے ایک قطعی دوسرے انداز میں۔

لوک کی طرح روسو نے بھی انسانی فطرت کا جو نظریہ پیش کیا وہ غیر تاریخی تھا (یعنی ان کے خیال میں انسان ہمیشہ، دائمی طور پر، چند خصوصیات رکھتا ہے جو تاریخی حالات سے معصوم ہے اور چند نفسیاتی خصوصیات کا مالک ہے جن کو انہوں نے فیکلٹیز (Faculties) کا نام دیا۔ یہ فیکلٹیز ہیں مسرت اور درد کے احساسات کی، سمجھ کی، عقل کی، خواہش کی، جذبات کی اور قوت ارادی کی۔ یہ فیکلٹیز ایک دوسرے سے کسی حد تک ہم آہنگ ہیں۔ حالانکہ نمونہ ایک ہی ہے، لیکن ہر شخص دوسرے سے مختلف ہوتا ہے، وہ اس وجہ سے کہ یہ فیکلٹیز جس طرح ایک دوسرے سے ہم آہنگ ہوتی ہیں یہ پروسس ہر شخص کیلئے جدا ہوتا ہے۔

روسو کے خیال میں تاریخ انسانی کے آغاز میں معاشرہ کا وجود نہیں تھا۔ ہر شخص خود مختار تھا اور اس لئے ہر شخص ایک دوسرے کے برابر تھا۔ جیسے جیسے شکار کی، ماہی گیری کی اور کھیتی باڑی کی تکنیکوں میں ترقی ہوئی لوگ جائیداد اکٹھی کرنے لگے۔ جائیداد کے ساتھ ساتھ خاندان بننے لگے۔ معاشی سرگرمیوں کی تقسیم ہونے لگی، ایک دوسرے پر دارومدار بڑھنے لگا اور نابرابری کا عروج ہوا۔ جیسے جیسے معاشرہ پیچیدہ ہوتا گیا ویسے ویسے لالچ، ایمبیشن (Ambition) اور خود غرضی رواج میں داخل ہونے لگی۔ چنانچہ ایک وقت ایسا آیا کہ انسانوں کو حکومت اور قانون بنانا

پڑے تا کہ امیروں کی جائیداد کو دوسرے امیروں اور غریبوں کو لالچ سے محفوظ کیا جا سکے۔ روسو نے اس تجزیہ سے یہ نتیجہ اخذ کیا کہ نابرابری اٹھارویں صدی یوروپی سوسائٹی کی رگ وپے میں سرائیت کر چکی ہے اور وقت آ گیا ہے کہ انقلابی عمل کے ذریعہ اس سے نجات حاصل کی جائے۔

ان حالات میں جنٹلمین کس طرح خوشی کی زندگی گزار سکتے ہیں، اس بات کی تعلیم دینے کیلئے روسو نے تفصیل سے سفارشات پیش کیں۔ یہ سفارشات بچے کی نشوونما کی ہر سٹیج کیلئے مختلف تھیں۔ لیکن روسو نے اس بات پر بھی زور دیا کہ خواہ کوئی بھی سٹیج ہو، بچے کیلئے تعلیم حاصل کرنے کا صرف ایک ہی طریق ہے۔ وہ یہ کہ وہ اپنے تجربات اور ذاتی مشاہدات سے اور معاشرتی اور قدرتی دُنیا میں خود سے سرگرم کار ہو کر سیکھے۔ اس اُصول سے تعلیم و تدریس کیلئے نہایت دوررس نتائج نکلتے ہیں، اور خود روسو نے ان میں سے کچھ نتائج اخذ کیے۔ پہلی بات تو یہ کہ اس نے انفرادی تعلیم اور معلم، اور شاگرد کے براہ راست رشتے پر زور دیا۔ معلم یا ٹیوٹر کو مکمل طور پر اپنے آپ کو ایک شاگرد کیلئے وقف کر دینا چاہیئے اور اس کی انفرادی دلچسپیوں پر توجہ دینا چاہیئے۔ پڑھانے کا طریقہ یہ ہونا چاہیئے کہ بچے کو کسی ایسی چیز کو سیکھنے پر مجبور نہ کیا جائے جو اس کے دل کو نہ لگتی ہو۔ ٹیوٹر کو چاہیئے کہ وہ بچے کی اپنی دلچسپیوں کو اکسائے اور ان کو عمل میں تبدیل کرے۔ روسو کے خیال میں جو نوجوان اس طریقہ تعلیم سے گزرے گا وہ اپنی نشوونما کے ہر دور میں مکمل طور پر لطف حاصل کر سکے گا اور نتیجہ یہ ہوگا کہ وہ ذہنی اور جسمانی توازن اور استحکام حاصل کرے گا۔ دلچسپ بات یہ ہے کہ روسو کو یہ توقع تھی کہ اس قسم کی تعلیم نوجوان کو نہ ہی عالم فاضل بننے کی طرف لے جائے گی نہ ہی ''تہذیب یافتہ'' بننے کی طرف۔ اس کے برخلاف یہ تعلیم اسے دیہاتی زندگی اختیار کرنے کی طرف راغب کرے گی۔ صرف اسی طرح تعلیم یافتہ جنٹلمین اس سماجی طوفان سے بچ نکلنے میں کامیاب ہوسکتا تھا جو روسو کے خیال میں جلد آنے والا تھا۔

روسو نے علم کی جو تھیوری پیش کی اس میں تین عناصر شامل تھے۔ عمل کے نتائج کا مشاہداتی تجزیہ، دل کی پسند اور عملی طور پر فائدہ۔ پہلے کو اس نے تدریسی طریقے میں تبدیل کیا۔ یہ طریقہ اس پر مشتمل تھا کہ بچہ کو قدرت اور سوسائٹی کے متعلق حقیقتوں کا علم حاصل کرنے کیلئے اس کو آزاد چھوڑ دینا چاہیئے کہ وہ جو جی چاہے کرے، اور پھر اس کے عمل سے جو نتائج پیدا ہوں ان کا اس کو براہ راست مشاہدہ کرانا چاہیئے۔ دوسرے اُصول کی بنا پر اس نے تعلیم میں بہت سی سادہ مذہبی تعلیمات کو داخل کر دیا۔ اور تیسرے اُصول کا سہارا لے کر اس نے فلسفہ اور ادب کا بہت سا حصہ

خارج کر دیا کیونکہ ان کا عملی زندگی میں کوئی فائدہ نہیں تھا۔

اخلاقی اُصولوں کے متعلق روسو کا خیال یہ تھا کہ اچھی زندگی وہ ہے جس میں نہ تو خواہشات کا چھچھلا پن ہو جو اس وقت ظاہر ہوتا ہے جب کوئی ضرورت سے زیادہ طاقت حاصل کر لیتا ہے اور پھر اس طاقت کو عملی طور پر بروئے کار لانے کیلئے اپنی خواہشات میں اضافہ کرتا رہتا ہے۔ نہ ہی وہ بے چینی ہو جو اس وقت ہوتی ہے جب طاقت کافی ہو لیکن خواہشات کم ہوں۔ روسو کے نزدیک اچھی زندگی کی بنیاد وہ خوشی ہے جو اس وقت حاصل ہوتی ہے جب طاقت اور خواہشات ایک دوسرے سے ہم آہنگ ہوں اور انہی خواہشات کی تسکین ہو جو فرائض سے مطابقت رکھتی ہوں۔ یہ خیال لوک کے خیال سے ملتا جلتا ہے۔ لیکن روسو کے نزدیک ''فرض'' کیا ہے وہ اس کے ''عام مرضی'' یا ''دی جنرل ول'' کے تصور کے حوالے سے ہی سمجھا جا سکتا ہے۔ عام مرضی قوم کی مجموعی خوش حالی پر مشتمل ہوتی ہے۔ اس کی مخالفت میں وہ مرضی ہوتی ہے جس کا مقصد کسی چھوٹے گروپ کی خوش حالی ہوتا ہے، اور وہ ''مخصوص مرضی'' جو انفرادی خوش حالی کی طرف لے جاتی ہے۔

روسو کے نزدیک ہمارا فرض یہ ہے کہ جہاں تک ہو سکے ہم عام مرضی کے مطابق کام کریں۔ لیکن صرف اس حالت میں جب حکومت ''سوشل کونٹریکٹ'' (سماجی عہد نامہ) کے ذریعہ عام مرضی کیلئے کام کرے۔ لیکن اس کے خیال میں اٹھارویں صدی کے یورپ میں سارے اداروں کو مخصوص گروہوں کی خوشحالی اور انفرادی خوشحالی کو حاصل کرنے کیلئے استعمال کیا جا رہا تھا، اور اس طرح وہ لوگ جو اقتدار میں تھے اُنہوں نے عوام سے کیا ہوا ''سوشل کونٹریکٹ'' توڑ دیا تھا۔ ان حالات میں تعلیم کا مقصد یہ نہیں تھا کہ وہ عام مرضی کیلئے کام کرے (کیونکہ وہ نظام ہی نہیں رہا تھا جس کی بنا عام مرضی پر تھی یا جو عوام کی خوش حالی کیلئے کوشش کرتا) اب تعلیم کا فرض صرف یہ تھا کہ وہ انفرادی مرضی کی تکمیل کرے اور ذاتی شانتی حاصل کرنے کی کوشش کرے۔ اس طرح روسو نے ایک طرف تو ایسی سماجی تھیوریاں پیش کیں جن سے عوامی جمہوریت کی اور انقلاب فرانس کی راہ ہموار ہوئی، دوسری طرف اس نے تعلیم کا جو نظریہ پیش کیا، اس میں اس نے سیاست سے کنارہ کشی کی تبلیغ کی۔

ہم دیکھیں گے کہ روسو کے بعد سے مغرب میں کم از کم جون ڈیوئی تک تعلیمی سوچ میں سیاسی اور سماجی مقاصد کی اہمیت پر اصرار کم ہو گیا۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ تعلیم اس پورے دور میں

مڈل کلاس کے ہاتھوں میں رہی۔ جبکہ سیاسی طاقت مڈل کلاسوں کے ہاتھوں سے نکل کر نچلے طبقوں کی طرف منتقل ہونے لگی تھی۔ اس صورتحال میں یہ بات سمجھ میں آنے والی ہے کہ مڈل کلاس دانشور یہ سوچیں کہ شانتی کی ضمانت اس میں ہے کہ انسان (زیادہ صحیح الفاظ میں ''بورژوا جنٹلمین'') پبلک کے معاملات میں حصہ لینے کی بجائے نجی مقاصد کے حصول کی طرف توجہ دیں۔ اس رجحان کا سب سے بڑا فائدہ یہ نکلا کہ تعلیمی مفکروں اور ماہرین نفسیات کی توجہ کا مرکز بچے کی انفرادی شخصیت بن گئی اور اس طرح نہ صرف بچے کی بلکہ انسان کی چھپی ہوئی قوتوں کو اور بچہ کی نشوونما کے پروسس کو تفصیلی اور سائنسی طریقے پر سمجھنے کیلئے نئے دروازے کھل گئے۔

روسو کے تعلیمی خیال کو جس مفکر نے مزید گہرا کیا وہ ہائنرخ پیستلوتزی (Heinrich Pestalozzi 1746-1827) تھا۔ گو وہ انقلابی رجحانات نہیں رکھتا تھا لیکن اس کو دلتوں سے گہری ہمدردی تھی اور سماجی اصلاح کے لیے اس کی تجویز یہ تھی کہ تعلیم کو عام کیا جائے۔ اس نے اپنی مثال سے اور تحریروں کے ذریعہ یورپ اور امریکہ میں عوامی سکولوں کی تحریک کو کامیاب ہونے میں بہت مدد دی۔ روسو کی فکر کا پیستلوتزی پر خاص طور پر اثر اس امر میں تھا کہ اس کے خیال میں بھی سب بچوں کا ڈیویلپمنٹ مختلف مرحلوں سے گزرتا ہے اور تعلیم جب ہی موثر ہوتی ہے اگر وہ ان مرحلوں سے مطابقت رکھے۔

روسو کا کہنا تھا کہ بچے کی ڈیویلپمنٹ تین مرحلوں سے گزرتی ہے۔ شروع شروع میں بچے کے ذہن میں جو چیزیں ہوتی ہیں وہ دھندلی اور غیر واضح ہوتی ہیں۔ دوسرے مرحلے میں شعور میں چیزیں نمایاں طور پر ابھرنے لگتی ہیں اور ان کی ہیئت اور خصوصیات واضح ہونے لگتی ہے۔ آخر میں چیزیں عمومی خیالیوں (general conecepts) کی مثالوں کے طور پر سمجھی جانے لگتی ہیں۔ یعنی ذہن قسموں کے اعتبار سے چیزوں کی گروپ بندی کرنے لگتا ہے اور اس طرح ایبسٹریکشن یا تجریدی صلاحیت نمودار ہونے لگتی ہے۔

روسو کی تھیوری کا دوسرا اہم عنصر جس سے پیستوتزی بہت متاثر ہوا یہ تھا کہ اپنی ڈیویلپمنٹ کے اس سارے پروسس کے دوران بچہ یا نوجوان شخص خود بخود ہی چیزوں کا ذہنی خاکہ بنانے، ان کو واضح شکل دینے اور پھر ان کو خیالوں میں تبدیل کرنے میں لگا رہتا ہے۔ دوسرے الفاظ میں علم حاصل کرنے کی قابلیت بچے میں قدرتی طور پر موجود ہوتی ہے۔ اور اس کا ذہن اس کی زندگی کے اول لمحے سے اپنے اردگرد کی دُنیا کو سمجھنے کے کام میں سرگرم رہتا ہے۔ اس سے پیستلوتزی نے

یہ نتیجہ نکالا کہ تدریس کا بڑا حصہ اس امر پر مشتمل ہونا چاہیے کہ ایسے تعلیمی طریقے اختیار کئے جائیں اور ایسے حالات پیدا کئے جائیں جن کے ذریعہ بچے اپنی نشو ونما کے مختلف مرحلوں میں تعلیم حاصل کرنے کی اپنی صلاحیتوں سے پوری پوری طرح فائدہ اُٹھا سکیں۔ سکول کا کام یہ نہیں کہ باہر سے کوئی علم لا کر بچوں پر مسلط کیا جائے، بلکہ یہ ہے کہ وہ مواقع فراہم کئے جائیں جن میں بچے علم حاصل کرنے کی اپنی قدرتی قوتوں کو بروئے کار لا سکیں۔

پیستلوتزی نے یہ جاننے کی کوشش کی کہ علم کے بنیادی اجزائے ترکیبی کیا ہیں تا کہ بچوں کے ذہنی ارتقاء کی مختلف منزلوں کے اعتبار سے علم کو بھی مختلف درجوں یا منزلوں میں بانٹا جا سکے اور اس طرح ذہنی سٹیج کے لیے موزوں درجہ کا علم تشکیل کیا جا سکے۔ پیستلوتزی اس نتیجے پر پہنچا کہ انسان کا سارا علم تین عناصر سے تشکیل پاتا ہے۔ عدد ہیئت اور حروف۔ چنانچہ ایک اعتبار سے بچوں کی تعلیم کا مقصد ان کو ان عناصر کی مختلف شکلوں کو سیکھنے اور ان پر عبور حاصل کرنے میں مدد دینا تھا۔ پیستلوتزی نے ان عناصر کی تعلیم کے اُصولوں کو تفصیلی طور پر بیان کیا ہے۔ اس کے خیال میں یہ اُصول ان طریقوں سے اخذ کئے جا سکتے ہیں جو ماں قدرتی طور پر اپنے بچوں کو تربیت دینے میں اختیار کرتی ہے۔ خاندان کے ماحول میں ماں کو یہ معلوم ہوتا ہے کہ اس کا ہر بچہ اپنے ارتقاء کی کس منزل سے گزر رہا ہے۔ اور وہ ان سے اسی اعتبار سے رویہ اختیار کرتی ہے۔ اس کے علاوہ یہ کہ وہ گھر میں موجود روزمرہ کے استعمال کی چیزوں کی مدد سے بچوں کو بہت کچھ سکھا دیتی ہے۔

بہرحال پیستلوتزی کے نزدیک بنیادی بات یہ تھی کہ بچہ اپنی ارتقائی منزل کے مطابق خود ہی سیکھے۔ اس اُصول کو سامنے رکھ کہ پیستلوتزی نے سوئس گاؤں کے خاندان کو اپنا نمونہ بنایا اور اس نمونے پر اس نے جو سکول قائم کئے ان کو یورپ اور امریکہ میں کافی مقبولیت حاصل ہوئی۔

لیکن خالصتاً ذہنی تعلیم کے ساتھ ساتھ پیستلوتزی نے ہنر سیکھنے پر بھی زور دیا، جن کے باعث بچوں کی موٹر قونین کو (جن سے ان کے اعضا حرکت کرتے ہیں) کام میں آتی ہیں اور ان کی تربیت ہوتی ہے۔ اس کے خیال میں جس طرح علم حاصل کرنے کے عمل میں یہ ضروری ہوتا ہے کہ جس چیز علم حاصل کرنا ہو اس کے اجزائے ترکیبی میں تقسیم کر دیا جائے اور پھر ہر عنصر کو یکے بعد دیگرے مختلف سٹیجز میں سیکھا جائے، اسی طرح کام کرنے کے عمل کو بھی چھوٹے چھوٹے اقدام میں بانٹ کر ایک ایک عنصر کو درجہ بدرجہ سکھانا چاہیے۔ جیسا کہ اب ہر ٹیچر کو معلوم ہے یہ

اُصول کسی بھی چیز کو سیکھنے کے لیے ایک سٹینڈرڈ طریقہ بن چکا ہے۔

رہی اخلاقیات اور مذہب کی تعلیم جو پیستلوتزی کے خیال میں علم اور ہنر سیکھے سے بھی زیادہ اہم تھی تو اس کا مرکزی مقصد اس کی نظر میں یہ تھا کہ بچے کا اپنے والدین پر جو انحصار ہوتا ہے اس کو بتدریج دوسرے لوگوں پر انحصار میں، اور خدا پر انحصار میں منتقل کر دیا جائے۔

پیستلوتزی کے تعلیمی طریقوں کو آگے بڑھانے میں اس کے ایک ہم عصر فریدرش فروبیل (Friedrich Froebel 1782-1852) کا بڑا ہاتھ تھا۔ لیکن فروبیل کا نام دُنیا بھر میں کنڈر گارٹن (''بچوں کا باغ'') کے موجد کی حیثیت سے مشہور ہے، جو اس کے اپنے ذہن کی اختراع تھا، فروبیل کی نظر میں تعلیم کا مقصد فرد کی تمام قوتوں کا مکمل طور پر اور ہم آہنگ طور پر ڈیویلپمنٹ ہے، اس طرح کہ اس سے فرد کی داخلی ہارمنی، اس کی سماج سے قدرت سے اور خدا سے ہارمنی، ان سب کی ساتھ ساتھ نشوونما ہوتی رہے۔ لیکن یہ مقصد شاگرد پر اوپر سے مسلط نہیں کیا جا سکتا۔ اس کو ہر طالب کو خود اپنے طور پر حاصل کرنا ہوتا ہے۔ ننھی عمر سے لے کر بلوغت تک کی مختلف منزلیں الگ الگ منزلیں نہیں ہیں (جیسا کہ روسو نے اور پھر ہمارے اپنے زمانے میں ژاں پیاژے نے سوچا) بلکہ یہ فرد کی دائمی طور پر موجود صلاحیتوں کے اس کے شعور میں زیادہ سے زیادہ واضح طور پر ظاہر ہونے کا عمل ہے۔

فروبیل نے انفرادی ارتقا کے اس پروسس کے مطابق کئی تدریسی طریقے وضع کیے۔ اس کے خیال میں شروع کی سٹیجز میں طریقہ یہ ہونا چاہیئے کہ شاگرد کو اپنی ذات کا بے ساختہ اظہار کا موقع ملے۔ دوسرے سٹیجز میں اسی عمل کو نگرانی میں ہونا چاہیئے، اور اس طرح کہ اس کی کوئی سمت مقرر ہو سکے۔ فروبیل کے طریقہ تعلیم میں جس چیز کو مرکزی اہمیت حاصل ہے وہ ہے کھیل۔ کھیل وہ ذریعہ ہے جس سے بچے کو اپنی ذات کا کھل کر اظہار کرنے کا موقع ملتا ہے۔ فروبیل نے کھیل کھیلنے کے کئی ''کھلونے'' ایجاد کیے جن کو اس نے ''تحفے'' کا نام دیا اور اس طرح نئی قسم کی سرگرمیوں کو تعلیم کا حصہ بنایا: ڈرائنگ، کلے موڈلنگ (جن سے پرسپشن میں نکھار آتا ہے)، گانا اور بے ساختہ گفتگو (جن سے زبان پر قدرت بڑھتی ہے)، اور سماجی جذبات کی نشوونما کرنے کیلئے کھیل جو اکثر دائرے بنا کر کھیلے جاتے ہیں (فروبیل دائرے سے کائناتی معنے منسلک کرتا تھا)

یہاں یہ ذکر کرنا بے جا نہ ہوگا کہ فروبیل (اور اس کا ہم عصر پیستلوتزی بھی) صوفیانہ

رجحانات رکھتا تھا۔اس کو عقل اور قدرت کی اکائیت پر یقین تھا(یہ خیال بیک وقت نہایت قدیم بھی ہے اور نہایت موڈرن بھی۔آخر انسان کی عقل کیوں اس قابل ہے کہ وہ کائنات کو سمجھ سکے؟) کیا یہ بات عقل اور کائنات کے مابین ہم آہنگی یا کسی گہرے ربط کی نشاندہی نہیں کرتی؟) اس کے خیال میں تمام انفرادی زندگی مجموعی طور پر ایک زنجیر کی حیثیت رکھتی ہے اور ہر فرد میں باطنی طور پر کل موجود ہوتا ہے۔سی طرح بچپن محض بلوغیت کی طرف ایک منزل ہی نہیں جو عارضی درجہ رکھتی ہے، نہ ہی بچہ کا کھیل میچور شخص کی سرگرمیوں کیلئے تیاری کی طرح ہے۔یہ چیزیں بذات خود ایک مکمل اور گینگ (ہر طرح سے اندرونی طور پر مربوط اور خودمختار) حیثیت رکھتی ہے۔

چنانچہ کنڈرگارٹن کا کام بچے کو اس طرح مصروف کرنا تھا کہ اپنی سرگرمی کی ہر منزل پر نہ صرف وہ بلوغیت کی طرف ایک ہمہ صنعت، مکمل انسان کی طرح قدم بڑھائے بلکہ اس کے اندر اپنی عمر کے اعتبار سے جو دلچسپیاں اور قوتیں ہیں ان سے پوری طرح لطف اندوز ہوا اور فائدہ اُٹھائے۔

ان نظریات کے تحت فرودبیل نے کھیل کے علاوہ چند اور دوررس تعلیمی جدتیں کیں۔ چونکہ اس کے خیال میں لڑکپن وہ زمانہ ہوتا ہے جب لڑکے کو رفتہ رفتہ اپنی ذات کا شعور ہو رہا ہوتا ہے، اس لیے اس زمانے میں اس کے شعور میں پختگی لانے کیلئے اس کو سکول گورنمنٹ میں حصہ لینے اور سکول کا انتظام کرنے کا موقع دینا چاہیئے۔اس کے ساتھ ساتھ قدرت کا مطالعہ، کہانیاں پڑھنا اور سننا، گروپ میں سیکھنا، خاندان کے ساتھ مل کر خاندانی معاشی سرگرمیوں میں حصہ لینا اور چیزوں کو بنانے کا کام کرنا چاہیئے۔یہ سب کام اس کے کردار اور ذہنی صلاحیتوں کو پختہ کرتے ہیں۔فروبیل کا اصرار تھا کہ تعلیم کا مقصد عملی طور پر فائدہ مند ہنروں کو سیکھنا نہیں ہونا چاہیئے بلکہ ان قوتوں کا باشعوری اور ہم آہنگانہ ڈیولپمنٹ ہونا چاہیئے جو انفرادی اور سماجی ارتقاء کے لیے ضروری ہیں۔

یہ بات دلچسپی سے خالی نہیں کہ پیستلوتزی اور فروبیل جس دور سے تعلق رکھتے ہیں وہ بیک وقت دو قسم کی بغاوتوں کا دور تھا۔ایک بغاوت تھی شہنشاہیت اور حاکمیت کے خلاف، اور انسانی آزادی، جمہوریت اور سماج کو ریاست پر اولیت دینے کیلئے۔دوسری بغاوت تھی بڑھتے ہوئے سرمایہ داری اور مشینوں پر مبنی معاشی نظام کیخلاف۔ان دونوں قسم کی بغاوتوں نے گڈمڈ ہو کر ایک کلچرل تحریک کی صورت اختیار کی جو (romanticism) کے نام سے مشہور ہے۔رومینٹزم کے

اپنے کئی مخصوص پہلو تھے۔ جس میں ایک پہلو تصوف کا بھی تھا۔ اس مکسچر کے نتیجے پر ہمیں اس زمانے کے نمائندہ دانشوروں میں جو نظریات ملتے ہیں ان میں بیک وقت انسان کی انفرادیت اور خودمختاری پر بھی اصرار ملتا ہے اور فرد کے سماجی رشتوں اور ذمہ داریوں پر بھی۔ فرد اور سماج کے مابین یہ ڈائی لیکٹکل رشتہ (یعنی ایسا رشتہ جس میں تضاد بھی ہے اور ربط بھی) استوار کیا جاتا ہے ایک گہری فلسفیانہ اور نفسیاتی سطح پر جہاں قدرت، سماج اور فرد ایک دوسرے کی تکمیل کرتے نظر آتے ہیں۔

لیکن جیسے جیسے سرمایہ داری نظام کا غلبہ مضبوط ہونے لگا یہ رشتہ بکھرنے لگا۔ یہاں تک کہ جب ہم بیسویں صدی میں خاص کر دو عالمی جنگوں کے بعد تعلیمی فلسفہ پر نظر ڈالتے ہیں تو ہمیں فلسفی اور ماہرین تعلیم یہ سبق دیتے ہوئے ملتے ہیں کہ تعلیم کا کام صرف اور صرف یہ ہے کہ بچوں کو اور نوجوانوں کو ''فائدہ مند'' ہنر سکھائے جائیں جس سے وہ سوسائٹی کی خدمت کر سکیں اور اس میں ایڈجسٹ ہو سکیں۔ یہ بات یاد رکھنا چاہئے کہ ''سوسائٹی'' سے ان کی مراد ہوتی ہے مروجہ سرمایہ داری معاشی سسٹم اور خاص طور پر دلچسپی کی بات یہ ہے کہ یہ نقطہ نظر ہمیں صرف دائیں بازو کے دانشوروں ہی میں نہیں ملتا (بلکہ حقیقت تو یہ ہے کہ دائیں بازو کے دانشور اکثر اس نظریئے کے خلاف احتجاج کرتے نظر آتے ہیں) یہ نقطہ نظر اور بھی زور و شور کے ساتھ ہمیں کمیونسٹ، مارکسٹ اور دوسرے بائیں بازو کے نمائندہ دانشوروں میں ملتا ہے۔ ان سب کے نزدیک تعلیم کا کام نوجوانوں کو مفید ہنر سکھانا اور روزگار کے لیے تیار کرنا ہے۔ ذہنی صلاحیتوں کو پروان چڑھانا، سوچ بچار کو فروغ دینا، شاگرد کی انفرادیت کی نشو و نما، ان سب چیزوں کو دائیں بازو کے تعلیمی ماہرین نے ''فضول'' قرار دے کر اور بائیں بازو کے دانشور نے ''بورژوا نوابیت'' (bourgeois elitism) اور ''انفرادیت پرستی'' قرار دے کر ان کی مخالفت کی یا ثانوی حیثیت دی۔

تعلیمی خیال کی تاریخ کا یہ ایک دلچسپ واقعہ ہے کہ اس رجحان کو جس فلسفی کے نظریات نے بالواسطہ، لیکن زوردار طریقہ پر، مضبوط کیا وہ خود اس یک طرفہ نظریہ کا مخالف تھا اور اپنے فلسفے میں اس نے فرد اور سماج کے رشتے کی ٹیلیکلک کو تصوف اور رومینٹیزم سے باہر نکال کر سائنسی فکر کی روشنی میں پیش کیا تھا۔ یہ عظیم مفکر جون ڈیوٹی تھا جو فرد بیل کے مرنے کے سات سال بعد امریکہ میں پیدا ہوا اور بیسویں صدی کے وسط تک زندہ رہا۔ ڈیوٹی کے ساتھ تعلیمی فلسفہ کا وہ دور شروع ہوتا ہے جس کو ہم صحیح معنوں میں ''جدید'' کہہ سکتے ہیں اور جس کا اس کتاب میں احاطہ کرنے کی

کوشش کی گئی ہے۔اس دور کے نظریات کو خاص طور سے توجہ سے دیکھنے کی ضرورت ہے۔

(2)

جون ڈیوئی (1952-1859) کا نام تعلیمی دُنیا میں ''پروگریسیو موومنٹ'' (ترقی پسند تحریک) سے وابستہ ہے، اور گو تعلیم میں اس قسم کی اصلاحات کے خیالات امریکہ میں انیسویں صدی کے آخر میں شروع ہو چکے تھے مگر ان کا اصلی اثر اس وقت شروع ہوا جب ڈیوئی نے'' پروگریسوا یجوکیشن ایسوسی ایشن'' کی بنیاد ڈالی۔شروع شروع میں یہ تحریک انیسویں صدی میں مروجہ تعلیمی نظام کے خلاف تھی جس میں پڑھانے کا طریقہ اور سکولوں کا ماحول ایسا ہوتا تھا جس میں بچہ کی شخصیت کو کچل دیا جاتا تھا۔ پروگریسیو موومنٹ نے اس کے خلاف بچہ کے انفرادی ڈیویلپمنٹ پر زور دیا۔لیکن جب 1930ء میں ''دی گریٹ ڈپریشن'' (عظیم کساد بازاری) نے وسیع پیمانے پر امریکہ میں سماجی صعوبت پھیلائی تو پروگریسیو تحریک نے انفرادیت پر زور دینا کم کر دیا اور اس کی جگہ ''مل جل کر کام کرنے'' مل بانٹنے اور ''ایڈجسٹمنٹ'' کے آئیڈیلز کو اپنایا۔ پروگریسیو موومنٹ صرف امریکہ میں ہی نہیں بلکہ پورے مغرب میں 1960ء کی دہائی تک غالب تعلیمی آئیڈیولوجی رہی اور اس کے باعث تعلیمی سوچ اور پریکٹس دونوں میں دوررس انقلابی تبدیلیاں آئیں۔اس لیے، گو مختصراً ہی سہی، اس تحریک کے پیچھے جو اُصول کام کر رہے تھے ان کا ذکر کرنا ضروری ہے۔

سب سے پہلی بات تو یہ ہے کہ سائنس نے یہ سکھایا تھا کہ حقیقت کوئی ٹھہری ہوئی، منجمد شئے نہیں ہے بلکہ ایک رواں دواں پروسس ہے۔اس بصیرت کو بنیاد بنا کر ڈیوئی اور پروگریسیو موومنٹ نے یہ نقطہ نظر پیش کیا کہ تعلیمی نظام میں بھی ڈیویلپمنٹ کا پروسس ہونا چاہیئے جو ہر وقت اپنے آپ کو نئے علم اور نئے حالات کی روشنی میں بدلنے کیلئے تیار رہے۔اب وہ پرانے نظریات قابل قبول نہیں تھے جن کے مطابق سچ یا اچھائی یا خوبصورتی کے کوئی دائمی یا حقیقی اُصول ہوتے ہیں اور یہ کہ تعلیمی نظام کو اگر ان کے اُصولوں کے مطابق بنایا جائے تو پھر اس میں ردوبدل کی ضرورت نہیں۔ ایسے کوئی اُصول نہیں، بلکہ جس چیز کو ہم ''حقیقت'' تصور کرتے ہیں وہ محض تجربوں کا ایک مخصوص سیٹ ہوتا ہے، جو نہ صرف مختلف افراد کے لیے مختلف ہوتا ہے، بلکہ اس کی حیثیت محض عارضی ہوتی ہے۔اس نقطہ نظر سے تعلیم کا سلسلہ اس طرح بنانا چاہیئے کہ وہ تجربوں کی مستقل تعمیر نو کرتا رہے۔اس اُصول سے ڈیوئی کا مقصد یہ تھا کہ پوری تعلیمی کوشش کو ان لائنز پر

ڈھالنا چاہیئے جن پر سائنسی تفتیش کا میدان استوار ہوتا ہے اور جہاں نہایت منظّم طریقے پر تجربے کئے جاتے ہیں، ان سے نتائج اخذ کئے جاتے ہیں، پھر ان سے مزید تجربے نکلتے ہیں۔ آنے والے تجربے گذشتہ تجربوں کی توثیق بھی کر سکتے ہیں، ان کے معنوں میں اضافہ بھی کر سکتے ہیں، ان کی درستی کر کے ان کو سچائی کی نئی سطح پر لا سکتے ہیں، یا ان کی جگہ دوسرے، بہتر طور پر درست تجربوں کے سیٹ کی تشکیل کرتے ہیں۔ اس طرح سائنسی علم ہمیشہ ایک عارضی حالت میں اور تبدیلی اور ارتقاء کے پروسس میں رہتا ہے۔ ڈیوئی نے اسی پروسس کو تعلیمی نظام کا موڈل بنایا۔

تعلیم کے متعلق اس نظریئے کا اثر یہ ہوا کہ تعلیم کی تنظیم اور منصوبہ بندی ایک پروفیشن اور سائنس کے طور پر ابھری۔ بچوں کے سیکھنے کے طریقوں، تدریس کے طریقوں، سکولوں، کالجوں اور یونیورسٹیوں کی نوعیت، ان کا ایڈمنسٹریشن وغیرہ، وغیرہ یہ سب ریسرچ، ایکسپریمنٹ اور تنقید کے موضوع بنے اور ان میں جدتیں کی جانے لگیں۔

اس ہمہ گیر فریم ورک کے اندر پروگریسیو ومنٹ نے تعلیم و تدریس کے بارے میں جو اُصول پیش کئے اور جن کو پوری مغربی دُنیا میں بڑے پیمانے پر اپنایا گیا، ان میں سب سے اہم مندرجہ ذیل چھ نظریات تھے۔

1۔ تعلیم (یعنی سکول کا زمانہ) بذاتِ خود زندگی ہونا چاہیئے، زندگی کیلئے تیاری نہیں۔

اس اُصول کا مطلب یہ ہے کہ سکول کا کام یہ ہے کہ وہ بچے کو ایسے مواقع فراہم کرے جن کے ذریعے وہ اپنی عمر کے مطابق موزوں تجربات حاصل کرے، ان سے معنےٰ اخذ کرے اور یوں خود اپنے ذہن کی ساخت کرے۔ بہر حال یہ تجربات دراصل وہی ہوں کہ وہ بچے کی عمر سے مطابقت رکھ سکیں۔ اس طرح سکول بچوں کو شروع ہی سے اصل زندگی کا تجربہ کرنے کا موقع فراہم کر سکے گا۔

2۔ سکولوں میں جو سکھایا جائے وہ براہِ راست بچے کی دلچسپی کے مطابق ہو

یہ ہے وہ اُصول جو ''چائلڈ سینٹرڈ ایجوکیشن'' (ایسی تعلیم جس کا مرکز بچہ کی ذات ہے) کے نام سے مشہور ہوا۔ اس اُصول کا ایک مطلب تو یہ تھا کہ اس تعلیم کو قطعی طور پر دینا چاہیئے جو ''بک سینٹرڈ'' تھی (ایسی تعلیم جس کا مقصد بچوں کو صرف کتابیں پڑھانا تھا۔) دوسرا مطلب یہ تھا کہ بچہ کیا سیکھے اس کا فیصلہ ٹیچر کو یا کسی اور بالغ شخص کو نہیں کرنا چاہیئے کہ بچہ کا خود کیا رجحان ہے، اس کے کیا شوق ہیں، دلچسپیاں ہیں۔ اسے وہی چیزیں سکھانا چاہئیں جس میں وہ دلچسپی دکھائے۔ اس

کی وجہ یہ ہے کہ کوئی شخص وہی چیز جلدی سیکھتا ہے جس کی طرف اس کا شوق ہو یا کسی اور وجہ سے وہ اس چیز کو جاننا چاہتا ہو۔ پرانے طرز کی تعلیم کی ناکامی کی بنیادی وجہ یہی تھی کہ اس میں بچوں پر تعلیم اوپر سے ٹھونسی جاتی تھی۔ پروگریسو تحریک کی چائلڈ سینٹرڈ ایجوکیشن نے تعلیم کی شکل یکسر بدل کر رکھ دی اور اس کے باعث بچوں کے سیکھنے کے معیار میں نمایاں طور پر اضافہ ہوا۔

3۔ تدریس کا طریقہ یہ ہونا چاہیئے کہ جہاں تک ہو سکے بچے کو ''سکھانے'' اور ''پڑھانے'' کی بجائے اس کو مسئلہ سے دوچار کیا جائے اور اس طرح کے اسباب مہیا کیئے جائیں کہ وہ مسئلہ کا حل خود تلاش کرے۔ (یہ اصول ''پروبلم سولونگ اپروچ'' کے نام سے مشہور ہوا)

اس اُصول کے پیچھے یہ نظریہ کارفرما ہے کہ علم کوئی خیالی اور ایبسٹریکٹ چیز نہیں۔ انسان علم زندگی کے تجربات سے یعنی زندگی کے مسائل حل کر کے عملی طور پر حاصل کرتا ہے۔ چنانچہ اس تدریسی اُصول نے ذہنی سوچ بچار پر ایکٹیویٹی (عملی سرگرمی) کو ترجیح دی۔ سکول میں بچہ کو مختلف قسم کے تجربات حاصل کرنے اور مسائل حل کرنے میں مشغول رہنے کے مواقع ملنا چاہئیں۔ جب بچے خود اپنی سرگرمی سے حالات کو تبدیل کریں گے۔ ایسے نئے حالات پیدا کریں گے جن سے ان کے مسائل کا حل نکلتا ہے، تو نہ صرف وہ کسی مخصوص مسئلہ کا حل سیکھیں گے بلکہ ان میں یہ اعتماد پیدا ہوگا کہ وہ خود مسائل کا حل نکال سکتے ہیں اور حالات کو بدل سکتے ہیں۔ چنانچہ پروگریسو تعلیم نے ''پڑھنے'' حفظ کرنے'' اور ''سوچنے'' سے زیادہ ''کرنے'' پر زور دیا۔ یہ طریقہ تعلیم ''کرنے سے سیکھنا'' (learning by doing) کے نام سے مشہور ہوا۔

اس کا یہ مطلب نہیں ایبسٹریکٹ یا تھیوریٹکل علم کا وجود نہیں یا وہ سکول کی تعلیم کا حصہ نہیں ہوتا۔ ڈیوئی کا اصرار اس بات پر تھا کہ ایبٹریکٹ علم کو عملی پیرایہ پہنا کر، اس کو عملی مسئلہ بنا کر، بچہ کے سامنے لانا چاہیئے، قطعی اس طرح جس طرح سائنس میں تھیوری عملی تجربات کے ذریعہ سیکھی اور بدلی جاتی ہے۔

اس طرز تدریس کا ایک نتیجہ یہ بھی ہے کہ کلاس روم میں بچے کیا سیکھیں یہ قطعی طور پر پہلے سے مقرر نہیں کیا جا سکتا۔ بہت حد تک اس کا فیصلہ بچوں کے مشورے سے ہوگا، اور اس لئے ''سبق'' دن بدن اور ہفتہ بہ ہفتہ بدلتے رہیں گے۔

ایک اور بات کا ذکر کرنا ضروری ہے۔ ڈیوئی کا نظریہ ہرگز یہ نہیں تھا کہ اس طرح تعلیم اور

تدریس کسی سٹرکچر کے بغیر ہو یا بچہ ایک مسئلہ حل کرے پھر کسی اور قطعی دوسرے قسم کے مسئلہ کی طرف رجوع ہو جائے۔ اس کے نزدیک استاد کا ہنر یہ تھا کہ وہ ایسے بامعنی ''پروجیکٹس'' بنائے جو بچوں کے تجسس کو اکسائیں، اور پھر ان پروجیکٹس کے ذریعہ وہ بچوں کو اس سطح پر لائے کہ وہ اپنے تجربوں کے ذریعہ اس قابل ہوں کہ اپنے پرانے عقائد اور خیالات پر سوال اُٹھائیں اور ان پر تنقید کریں۔

اسی تعلیمی سرگرمی میں بچے ایک دوسرے سے تعاون کرنا سیکھتے ہیں۔

4۔ تعلیمی عمل میں استاد کا رول بچہ کو ڈائریکٹ کرنے کا (یعنی کسی مخصوص سمت میں ڈھالنے کا) نہیں ہے بلکہ مشورہ دینے کا ہے۔

چونکہ بچوں کی اپنی ضروریات اور خواہشات اس بات کا تعین کرتی ہیں کہ انہیں کیا سیکھنا ہے اس لیے انہیں خود ہی اپنی تعلیم و تربیت کو پلان کرنے کا موقع دینا چاہیئے۔ ٹیچر کا کام یہ ہے کہ وہ بچوں کے ساتھ مل کر کام کرے اور اپنے تجربے کی روشنی میں ان کو اپنے مقاصد حاصل کرنے میں مدد دے۔

5۔ سکول میں مقابلے کی بجائے تعاون پر زور دینا چاہیئے۔

جون ڈیوئی اور اس کے ماننے والوں کا عقیدہ تھا کہ انسان قدرتی طور پر سماجی ہیں۔ آپس کے رشتے ان کے لیے سب سے زیادہ مسرت اور اطمینان کا باعث ہوتے ہیں۔ اس لئے پروگریسیو دانشوروں کا کہنا تھا کہ تعلیمی ماحول میں پیار اور باہمی میل جول مقابلے اور انعام کی خاطر بھاگ دوڑ سے زیادہ موزوں ہیں۔ اس طرح وہ تعلیم جس کا مقصد ''تجربات کی تعمیرِ نو'' کرنا ہے ''انسانی فطرت کی تعمیرِ نو'' بھی کرتی ہے، کیونکہ بچہ کے تجربات میں سماجی تجربات ایک خاص جگہ رکھتے ہیں۔ پروگریسیو دانشور مقابلے کو بالکل ہی رد نہیں کرتے، لیکن اس قسم کے مقابلے کے خلاف تھے جس سے ''میں پہلے'' یا ''بس میں ہی اہم ہوں'' قسم کے رویئے جڑ پکڑتے ہیں۔

6۔ صرف جمہوریت میں ہی خیالات اور شخصیات کو آزادانہ طور پر باہمی لین دین اور نشوونما کا موقع مل سکتا ہے۔

ڈیوئی کے کہنے کے مطابق ''جمہوریت'' صرف حکومت کی ہی ایک شکل نہیں۔ اولاً یہ مل جل کر رہنے کا ایک طریقہ ہے، ایسا تجربہ جو آپس میں مشترکہ طور پر تخلیق ہوتا ہے۔ چنانچہ پروگریسیو تعلیم کے فلسفے میں جمہوریت، نشوونما اور تعلیم ایک دوسرے سے منسلک ہیں۔ جمہوریت

کوئی مضمون نہیں جو سکول پڑھائے۔ سکول کو خود ایک جمہوری نظام ہونا چاہیئے جس میں بچے کی تربیت ہو۔ سکولوں میں طلباء گورنمنٹ، خیالات پر بے قید بحث، سکول کی انتظامیہ اور طلباء کے باہمی سوچ بچار اور تعاون کے ذریعے سکول کا انتظام، اور سب کا مشترکہ طور پر تعلیمی سرگرمیوں میں حصہ، یہ ہیں پروگریسیو سکول کے عناصر۔ لیکن پروگریسیولوگوں کے خیال میں سکول کو یہ نہیں کرنا چاہیئے کہ وہ کسی مخصوص سیاسی نظام یا سیاسی سرگرمی کی تبلیغ کرے۔ ایسا کرنا حاکمانہ رویہ اختیار کرنا ہے جو جمہوری تعلیم کی نفی ہے۔

یہ ظاہر ہے کہ پروگریسیو تحریک کے فلسفے میں بچہ کی خصلت اور اس کے نشو ونما کے متعلق وہ سارے خیالات مجتمع ہو گئے تھے جو روسو کے زمانے سے تعلیم دانوں کی توجہ کا مرکز بنے ہوئے تھے اور جن کے باعث، جیسا کہ اوپر کہا جا چکا ہے خاص کر چھوٹے بچوں کے تعلیمی طریقوں میں ایک نہایت ضروری اور مثبت انقلاب شروع ہو چکا تھا۔ جون ڈیوئی اور پروگریسیو تحریک کے اثر نے اس انقلاب کو مزید تقویت بخشی اور 1930ء کی دہائی کے بعد پروگریسیو نظریہ تعلیم مغرب میں ایک نیا کٹر پن بن گیا۔ بہر حال جون ڈیوئی کا تعلیمی فلسفہ کمزوریوں سے عاری نہیں تھا۔ یہ اس سے قطع نظر کہ ڈیوئی کے پیروکاروں نے اس کے خیالات کو انتہا پسندی سے عملی جامہ پہنایا جس کے باعث یہ بدنام ہونے لگا اور خود ڈیوئی کو اس پر تنقید کرنا پڑی۔

ڈیوئی کے تعلیمی نظریات میں چند بنیادی خامیاں تھیں، ان میں سے یہاں صرف تین کا ذکر کروں گا۔ سب سے پہلی خامی تو بچہ کی خصلت کے بارے میں اس کا (اور روسو) کا رومینٹک تصور تھا۔ وہ تصور یہ تھا کہ ہر بچہ قدرتی طور پر مثبت اور تعلیمی صلاحیتوں کا مالک ہوتا ہے، گویا ایک ایسا بے عیب موتی جو کسی بیرونی اثر سے پاک سمندر کی تہوں سے نکلا ہو، اور جس کو اگر مناسب ماحول اور موقع مل جائے تو وہ خود بخود چمکنے لگے گا۔ بلکہ اس کی چمک میں مزید اضافہ ہوگا۔ بچہ کی فطرت کے بارے میں یہ تصور ایک زبردست غلط فہمی پر مبنی ہے۔ انیسویں صدی سے ہی بہت سے مفکر اور جینٹیک سائنس دان اس بات پر توجہ دلا رہے تھے کہ انسان کی خصلت کا کسی بھی سطح پر یا اپنی نشو ونما کی کسی منزل پر اپنے ماحول سے، اور (جہاں تک بائیولوجکل خصوصیات کا تعلق ہے) اپنی جینٹیک وراثت سے، علیحدہ تصور نہیں کیا جا سکتا۔ اپنی زندگی کے آغاز سے ہی بچہ ایک سماجی پروڈکٹ ہوتا ہے۔ اور جب تک وہ اسکول جانے کی عمر تک پہنچتا ہے اس وقت تک اس کا خاندان، اس کے خاندان کے معاشی اور کلچرل حالات وغیرہ اس کی خصلت کو گہرے طور پر متعین

کر چکے ہوتے ہیں۔ یقیناً ڈیوئی کو اس بات کا دوسرے اور پروگریسیو دانشوروں کی بہ نسبت کافی احساس تھا، لیکن اس نے اپنے تعلیمی نظام میں عملی طور پر اس حیثیت موزوں نتائج اخذ نہیں کیے جس کا اظہار اس کے اس نظریئے میں ہوتا ہے جو تعلیم میں استاد کے رول سے متعلق ہے۔ دراصل بچے کے متعلق ڈیوئی کے رومانوی تصور نے جلد ہی ''بچہ پرستش'' کی صورت اختیار کر لی جس نے مغربی معاشرے پر خراب اثرات مرتب کئے۔

اسی طرح ڈیوئی کا یہ خیال کہ سکول کو ایک ایسا اورگینزم ہونا چاہیئے جو معاشرے کی نقل ہو نہ تو عملی طور پر ممکن بات ہے نہ اُصولی طور پر قابل قبول۔ عملی طور پر یہ اس لیے ممکن نہیں ہے کہ معاشرہ کوئی سادہ سی چیز نہیں کہ سکولوں کو اس کے نمونہ پر منظّم کیا جا سکے۔ معاشرہ ایک نہایت کومپلیکس (Comples) نظام ہوتا ہے جس کو پورے طریقے سے سمجھنا ہی زبردست دانشورانہ کارنامہ ہوتا ہے۔ اس کو، یا اس کے ضروری خدوخال کو ہی، بامعنی طور پر سکول میں بچوں کی سطح پر ترتیب دینے کا تو سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔ دوسری بات یہ ہے کہ کسی بھی معاشرے میں جو قوتیں اور رجحانات کام کرتے ہیں وہ سب ہی اچھے اور تعمیری تو نہیں ہوتے، بلکہ زیادہ تر انسانیت دُشمن اور تخریبی ہوتے ہیں۔ اس صورتحال میں معاشرے کو سکولوں کے لیے نمونہ بنانے کا خیال کیا معنی رکھتا ہے؟ یہی تنقید پروگریسیو نظریے کے اس اُصول پر کی جا سکتی ہے کہ تعلیم کو زندگی کے لیے (یعنی معاشرے کے لئے) ''موزوں'' ہونا چاہیئے۔ یقیناً تعلیم کا ایک کام یہ ہے کہ وہ بچوں اور نوجوانوں کو ایسے ہنر سکھائے جو ان کی آئندہ زندگی میں کام آئیں۔ لیکن اس کے علاوہ ''موزونیت'' خطرناک ثابت ہو سکتی ہے۔ کیا ایسے معاشرے میں جہاں ڈاکہ زنی، رشوت خوری، ناانصافی عام ہو سکولوں کو اسی قسم کی عادات کی تربیت دینا چاہیئے؟ اگر نہیں، تو پھر موزونیت کے کیا معنی ہیں؟

جون ڈیوئی کے تعلیمی فلسفے کا ایک تیسرا ستون یہ ہے کہ علم یا سیکھنا ''کرنے'' سے حاصل ہوتا ہے۔ دوسرے اور اُصولوں کی طرح یہ ایک بہت مثبت اور انقلابی نظریہ تھا، لیکن ایک حد تک۔ اس اُصول کو ڈوگما بنانے سے موجودہ مغربی تہذیب میں، اور ان ساری تہذیبوں میں جو مغربی فیشنوں کی آنکھیں بند کر کے نقالی کرتی ہیں، نہایت دوررس خراب اثرات پیدا ہوئے ہیں۔ اس اُصول نے ایک گہری فکر دُشمنی کو عام کیا ہے اور کتابوں کو، علم کو، سوچ بچار کو ذلیل کیا ہے۔ اس رجحان کو بائیں بازو کے آمرانہ، اور سرمایہ داری نظام دونوں کی طرف سے پرزور حمایت حاصل

ہوئی ہے کیونکہ یہ ان نظاموں کے مفاد میں ہے کہ لوگ روبوٹس بن جائیں اوران میں فکر وتنقید کی صلاحتیں کم ہوجائیں تا کہ ان پر آسانی سے حکومت کی جا سکے۔

عین اس دور میں جب امریکہ میں پروگریسیو تحریک تعلیمی فکر میں اور سکولوں میں ایک قسم کا انقلاب بر پا کررہی تھی یورپ (اور کچھ حد تک امریکہ میں بھی) تعلیمی نفسیات کے میدان میں ایک اور قسم کا انقلاب رواں دواں تھا جو سائنسی اعتبار سے ڈیوئی کے فلسفے سے زیادہ ٹھوس بنیادوں پر قائم تھا، گو اس انقلاب کا اثر بہت مدت تک صرف فکری سطح پر ہی محسوس کیا گیا۔ دراصل یہ انقلاب ایک نہیں دو مختلف انقلاب تھے۔ ایک کا بانی روسی فیزیولوجسٹ ایوان پیٹروچ پاولوف (Ivan Petrovich Pavlov 1849-1936) تھا، دوسرے کا بانی ایک سوئس بائیولوجسٹ اور مفکر ژاں پیاژے (Jean piaget 1896-1980) تھا، اور یہ دونوں انقلابات ایک دوسرے کی ضد تھے!

پاولوف نے جانوروں پر تجربے کر کے یہ ثابت کیا تھا کہ مناسب ''انعام'' یا ''سزا'' کے ذریعے انہیں کئی ایسی پیچیدہ چیزیں سکھائی جاسکتی ہیں جن کا پہلے ان جانوروں کو اہل نہیں سمجھا جاتا تھا۔ اس ڈسکوری نے تعلیمی حلقوں میں کافی سنسنی پیدا کی۔ کیا اب یہ ممکن تھا کہ دوسری سائنسوں کی طرح تدریس بھی ایک سائنس بن سکتی تھی جس کے نپے تلے'' قوانین'' ہوں؟ کیا بچوں کی ذہنی نشو ونما بھی انعام اور سزا کے ذریعہ بہتر طریقے پر کی جاسکتی ہے؟ پاولوف کی ڈسکوری سے جو نتائج اخذ کئے جارہے تھے وہ یہ تھے کہ انسانوں کے اندر خود سیکھنے کی جبلی قوت موجود ہو یا نہ ہو ان کو مناسب تحریک دے کر (یعنی ان کی قوتوں کو بیرونی ذرائع سے اکسا کر) کسی بھی طریقے سے ڈھالا جاسکتا ہے، ان کو کسی بھی کام کیلئے آمادہ کیا جاسکتا ہے، ان کو کوئی بھی چیز سکھائی جاسکتی ہے۔ یہ یقیناً ایک سنسنی خیز ڈسکوری تھی، لیکن یہ نہایت خطرناک معنے بھی رکھتی تھی، کیونکہ اس سے انسانوں کو نفسیاتی طور پر کنٹرول کرنے کی راہیں بھی کھل گئیں۔ اب آمروں اور فسطائی حکومتوں کو تشدد کرنے کی ضرورت نہیں تھی، اب ان کو پوری قوموں کو اپنے قابو میں کرنے کا ایک نفیس آلہ ہاتھ آ گیا تھا!

اس ڈسکوری کے برخلاف پیاژے کی تحقیقات نے تدریس کی سائنس کیلئے ایک قطعی مختلف بنیاد مہیا کی۔ ڈیوڈ ووڈ نے اپنے مضمون'' پاولوف سے پیاژے تک'' میں (جو اس کتاب میں شامل ہے) پیاژے کی تھیوری اور اس کی اہمیت پر تفصیل سے روشنی ڈالی ہے۔ چنانچہ یہاں

اس تھیوری کے دو سب سے اہم پہلوؤں کا ذکر کرنا ہی کافی ہوگا۔

پیاژے نے اپنی تحقیقات سے ایک نتیجہ جو نکالا وہ یہ تھا کہ بچوں میں مختلف ذہنی صلاحتیں عمر کے مختلف دورروں میں تشکیل پاتی ہیں۔ بچوں کے سیکھنے کی قابلیت کی نشو ونما بھی اسی اعتبار سے سٹیجز میں ہوتی ہے، بیک وقت نہیں، ان سٹیجز کو نہ ہی آگے پیچھے کیا جا سکتا ہے، نہ ہی یہ ہوتا ہے کہ کوئی بچہ کسی سٹیج سے نہ گزرے۔ پیاژے کے مطابق یہ سٹیجز اور عمر کے دور چار طرح کے ہیں۔

پہلا دور: پیدائش سے تقریباً 2 سال کی عمر تک:

پیاژے اس سٹیج کو ''سینسوری موٹر'' (Sensorimotor) دور کہتا ہے، کیونکہ اس زمانے میں بچہ اپنے اردگرد کی دُنیا کا علم حواس خمسہ اور جسمانی حرکات کے ذریعہ حاصل کرتا ہے۔ اس دور میں بچے کو اپنی ذات کا شعور نہیں ہوتا۔ نہ ہی وہ اپنے آپ میں اور باہر کی دُنیا میں فرق محسوس کرتا ہے۔

دوسرا دور: تقریباً 2 سال سے 7 سال تک:

''پری اوپریشنل'' (Preoperational) دور۔ اس زمانے میں بچے زبان استعمال کرنے لگتے ہیں اور ڈرائنگ جیسے ہنر حاصل کرتے ہیں۔

تیسرا دور: تقریباً 7 سال سے 11 سال تک:

''کونکریٹ اوپریشنل (Concrete operational) دور۔ اس دور میں بچے منطقی طور پر سوچنا شروع کرتے ہیں۔ کونکریٹ اوراوپریشنل اور پری اوپریشنل سٹیجز میں فرق یہ ہے کہ پہلے والی سٹیج میں بچہ اس قابل ہوتا ہے کہ اپنی ذات کو چیزوں سے الگ کرے اور چیزوں کو اپنے لیے معروضی شے بنا کر پیش کرے۔ چنانچہ دو یا تین سال کا بچہ چیزوں کو ایک قطار میں رکھ سکتا ہے، ان کو فاصلے پر رکھ سکتا ہے، اور ان کو دوبارا اکٹھا کر سکتا ہے۔ لیکن سات یا آٹھ سال کا بچہ اس لائق ہوتا ہے کہ ان چیزوں کو نہ صرف اصل میں کرے بلکہ اپنی سوچ میں کرے۔ وہ جو کچھ جانتا ہے اسے ذہنی طور پر ترتیب دیتا ہے، اس کو قسموں اور خصوصیات کے مطابق مختلف مدوں یا کیٹیگریز میں تقسیم کر سکتا ہے۔ (منطق میں اس عمل کو کلاسیفیکیشن، Classification کہتے ہیں) اور

خیالی سطح پر مسائل پر غور کر سکتا ہے۔

یہاں یہ بتانا مناسب ہے کہ لفظ ''اوپریشن'' پیاژے ایک مخصوص معنی میں استعمال کرتا ہے(اس کتاب میں پیاژے کی تھیوریز پر مضامین کا ترجمہ کرتے وقت مترجم نے ''عملی دور'' اور'' قبل از عملی مرحلہ'' کی اصطلاعات استعمال کی ہیں)۔اوپریشن سے مطلب عمل تو یقیناً ہے لیکن پیاژے اس سے وہ عمل مراد لیتا ہے جو بچہ ذہنی طور پر کرتا ہے۔۔چنانچہ مندرجہ بالا سٹیجز بچہ کی ذہنی نشوونما کی سٹیجز ہیں، گو یقیناً ان کا تعلق بچہ کی عملی صلاحیتوں سے بھی ہے۔مزید یہ کہ پیاژے کی تھیوری میں ''ذہنی عمل'' سے مراد بھی ہر قسم کا ذہنی عمل نہیں، بلکہ خصوصی طور پر ترتیب دینے، الگ الگ کرنے اور از سرِ نو ترتیب دینے کے قسم عمل مراد ہیں۔ایک تیسری بات یہ کہ یہ عمل بچے کے ذہن میں الگ الگ نہیں ہوتے بلکہ اوپریشنز کے ایک نظام کے اندر ہی کئے جاتے ہیں۔ دوسرے الفاظ میں ہر اوپریشن کئی اور اوپریشنز کے گروپ کے رکن کی حیثیت رکھتا ہے۔جس کا مطلب ہے کہ بچے کی ذہنی صلاحتیں ایکا یک کر کے نہیں ابھرتیں بلکہ ایک سٹرکچر بناتی ہیں جس کے مختلف عناصر ایک دوسرے سے مربوط ہوتے ہیں۔

چوتھا دور: 11 سے 15 سال تک:

''اوپریشنل'' دور۔ یہ دور بالغ انسان کی ذہانت کا دور ہے۔اس دور میں بچہ کا ذہن اس قابل ہو جاتا ہے کہ وہ مکمل طور پر منطقی اور ایبسٹر یکٹ انداز میں سوچنے لگے۔

''منطقی سوچ'' سے یہاں مقصد ہے کسی خیال یا اطلاع کو بنیاد بنا کر اس سے ایسے نتائج اخذ کرنے کے قابل ہونا جو لازمی طور پر اس خیال سے نکلیں، خواہ وہ پہلا خیال صحیح ہو یا غلط، امر واقعہ ہو یا مفروضہ۔اس طرح بچہ مستقبل کے متعلق بھی سمجھداری اور حقیقت پسندانہ طور پر سوچنے لگتا ہے۔

''ایبسٹر یکٹ سوچ'' ایسی سوچ ہوتی ہے جس میں چیزوں کی خصوصیات کو ان چیزوں سے علیحدہ کر کے جن سے وہ مشاہدے میں منسلک ہوتی ہیں، آزادانہ طور پر سوچ کا موضوع بنایا جاتا ہے۔چنانچہ اس سٹیج میں بچہ کا ذہن (مثال کے طور پر) انسان کی جگہ ''انسانیت'' خوبصورت مرد یا عورت کی جگہ '' خوبصورتی '' وغیرہ کے خیال کو سمجھنے لگتا ہے اور بچہ ایسے خیالوں (Concepts) کو اپنی فکر میں استعمال کرنے لگتا ہے۔منطقی سوچ ایبسٹر یکٹ سوچ کے بغیر ممکن

نہیں۔

پیاژے کے نزدیک یہ سٹیجز محض اس پروسس کی مختلف منزلیں ہیں جس کے ذریعہ بچہ بذات خود، اپنے تعمیری عمل اور اپنی ذات کو منظّم کرنے کے عمل کے ذریعہ، اپنی نشو ونما کرتا ہے اور علم حاصل کرتا ہے۔ اس نظریہ کی روشنی میں بچہ کی نشو ونما اور تعلیم میں خارجی ذرائع یا سٹملس کی اہمیت اتنی نہیں رہتی جتنی پاولوف کے نظریئے میں تھی۔ پیاژے کے خیال میں اصل عنصر بچہ کی اپنی، خود اس کی ذات سے جاری ہونے والی، قدرتی سرگرمی ہے۔ خارجی طور پر بچہ کو سکھانا جب کہ وہ خود سیکھنے کے لیے قدرتی طور پر یا نفسیاتی طور پر آمادہ نہ ہو، تضیع اوقات ہے۔ ہاں یہ ہوسکتا ہے کہ خارجی طور پر سکھانے والا موزوں وقت پر ایسے طریقے اختیار کرے کہ جو کچھ سکھانا مطلوب ہو وہ بچے کے ذہن کے لیے ایک معمہ (مثلاً تضاد کی صورت میں) یا چیلنج بن جائے اور اس طرح وہ اس کی ذہنی قوتوں کو جھنجھوڑ کر اس کو معمے کے حل کیلئے آمادہ کرے (یہ بھی مندرجہ بالا سٹیجز کے مطابق ہی ہوسکتا ہے)۔ اس صورت میں خارجی تعلیم بچے کی نشو ونما میں مددگار ثابت ہوتی ہے۔

دراصل اپنی ریسرچز سے پیاژے نے یہ نتیجہ نکلا تھا (اور یہ اس کی تھیوری کا دوسرا اہم ستون تھا) کہ بچوں میں (اور انسان میں)) مسائل حل کرنے (یعنی کسی مشکل پر قابو پانے) کی ایک قدرتی ارج (ایسی طاقت ور خواہش جو انسان کو عمل پر مجبور کرے) ہوتی ہے، اور یہ ارج سیکھنے اور نشو ونما کے پرووسس میں کلیدی رول ادا کرتی ہے۔ مزید کہ مسائل حل کرنے کے عمل کے ذریعہ بچہ اپنے ماحول پر جو کنٹرول حاصل کرتا ہے وہی اس کے لیے صلہ ہوتا ہے جو سیکھنے کیلئے عمل میں اس کے لیے مہمیز کا کام کرتا ہے۔ دوسرے الفاظ میں، پیاژے نے یہ ثابت کیا کہ بچے صحیح طور پر انعام یا سزا یا کسی بیرونی سٹملس کے نتیجے میں نہیں سیکھتے، بلکہ سیکھنا ان کی نفسیاتی ارج ہے، ایک قدرتی خواہش ہے، اور یہ اس وقت ایکٹویٹ (Activate) ہوتی ہے جب ان کو کسی مسئلے کا سامنا ہو۔ اور اس مسئلے کے حل سے جو مسرت یا اطمینان انہیں ملتا ہے وہ سیکھنے کے پروسس کا ہی حصہ ہوتا ہے اور اس کا جواز مہیا کرتا ہے۔

لیکن ساتھ ہی ساتھ پیاژے نے اس بات پر بھی زور دیا ہے کہ بچے اپنے طور پر صرف انہی مسائل کو حل کرنے میں سرگرم ہوں گے جو ان کے لئے کوئی ''معنی'' رکھیں گے، جن کو حل کرنے کی انہیں کوئی وجہ سمجھ میں آئے گی یا ضرورت محسوس ہوگی، یا جن کی انہیں اپنی عملی دُنیا میں

کوئی اہمیت نظر آئے گی۔ مثال کے طور پر بچے اکثر ریاضی سیکھنے میں مشکل محسوس کرتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ریاضی ان کے سامنے اس طرح پیش کی جاتی ہے کہ انہیں اس کا اپنی مانوس دُنیا سے کوئی تعلق نظر نہیں آتا۔ لیکن اگر ریاضی کے اُصولوں کو اصل دنیا کے کسی سچ مچ کے مسئلہ کی شکل میں پیش کیا جائے جس کو حل کرنا عملی طور پر ان کے بس میں ہو تو وہ یہ اُصول آسانی سے سمجھ لیتے ہیں۔ اس بات سے پیاژے نے یہ اہم نتیجہ نکالا کہ بالغ افراد کی طرح بچے بھی اپنے ارادوں اور مقاصد کے دائرے میں ہی اپنی دُنیا کی تشکیل کرتے ہیں اور سیکھتے ہیں۔

پیاژے کی تھیوریز نے بچوں کی ذہنی صلاحیتوں اور سیکھنے کے عمل کا نیا، اور سائنسی اعتبار سے پہلے سے زیادہ قابل اعتماد، شعور پیدا کیا، چنانچہ جب 60 کی دہائی میں (کافی تاخیر سے!) مغرب اور خصوصاً امریکہ کے ماہرین تعلیم نے ان کا اثر قبول کرنا شروع کیا تو اس کے نتائج تیزی سے ظاہر ہونے لگے پڑھانے کے طریقوں کو اس طرح ڈھالا جانے لگا، اور بچوں کیلئے کتابیں اس طرح لکھی جانے لگیں کہ وہ پیاژے کے نظریات کے مطابق ہوں۔ ان کوششوں نے دیکھتے ہی دیکھتے خاص کر نرسری اور پرائمری سکولوں میں تعلیم کے نظام کو ایک نئی شکل دے دی اور بچوں کو صلاحیتوں اور تدریسی عمل سے متعلق ان رجحانات کو اور بھی مضبوط کردیا جو جون ڈیوئی اور پروگریسیو تعلیم کی تحریک کے اثر سے پہلے ہی عام ہو چکے تھے۔

لیکن جلد ہی پیاژے کے نظریات تنقید کا نشانہ بننے لگے۔ تعلیمی ماہرین اور بچوں کی نشوونما کے ماہرین نے سوال اُٹھانا شروع کئے کہ کیا واقعی بچوں کے ذہن کے ارتقاء میں مختلف سٹیجز یا منزلیں ہوتی ہیں، اس طرح کہ جب تک پہلی سٹیج مکمل نہ ہو جائے اگلی سٹیج کی نشوونما شروع نہیں ہوتی (جیسا کہ پیاژے کا خیال تھا)؟ کیا ان سٹیجز کا بچے کی عمر سے وہی تعلق ہے جو پیاژے نے بتایا ہے؟ کیا بچے کی ذہنی نشوونما صرف قدرتی ارج کے ذریعہ ''بذات خود'' بغیر دوسروں کی مدد کے، ہوتی ہے، جیسا کے پیاژے اور جون ڈیوئی اور دونوں اصرار کرتے ہیں؟

ان سوالات کا اصل منبع ایک اور ماہر نفسیات اور تعلیمی مفکر کی تحقیقات تھیں۔ یہ تھا سوویٹ سائیکولوجسٹ لیف ایس وائگوٹسکی (Lev s. vygotsky 1896-1934) جس کی کتاب Thought and language (خیال اور زبان) نہ صرف بچوں کے ڈیویلپمنٹ اور تعلیم کے دائرے میں، بلکہ زبان کے فلسفے مین ایک سنگ میل کی حیثیت رکھتی ہے، لیکن ابھی تک تعلیم وتدریس میں عملی طور پر اس کی تحقیقات سے اتنا فائدہ نہیں اُٹھایا گیا ہے جتنا اُٹھانا چاہیئے۔ اس کی

ایک وجہ تو یہ تھی کہ یہ کتاب روس میں اس وقت شائع ہوئی جب سٹالن کا ''سوچ کنٹرول'' کا زمانہ اپنے عروج پر تھا اور پالوف کے نظریات کو (جن کی اس کتاب سے پرزور نفی ہوتی تھی) ''مارکسی نفسیاتی فلسفہ'' قرار دے کر سرکاری طور پر ان کی سرپرستی کی جارہی تھی۔ چنانچہ 1936ء میں سٹالن کی حکومت نے اس کتاب کو بین (Ban) کردیا، اور اس کی اشاعت پھر 1956ء میں ہی ممکن ہوسکی۔ انگریزی میں اس کا ترجمہ 1962ء میں ہوا۔ وائگوٹسکی کے خیالات کو جس نے آگے بڑھایا اور ان کو تعلیمی دُنیا میں متعارف کرایا وہ مشہور امریکی ماہر تعلیم جیروم ایس برونز ہے۔ بہرحال وائگونسل کے نظریات اب تک تعلیمی دُنیا میں بہت آگے کی (advanced) حیثیت رکھتے ہیں۔

اس کتاب میں مارگرٹ ڈونلڈسن، ڈیوڈ وواور برونر کے مضامین میں وائگوٹسکی کی تھیوریز کے بارے میں تفصیل کے حوالے ملیں گے۔ چنانچہ یہاں ایک دوموٹی موٹی باتیں کہہ دُنیا کافی ہونگی۔

کئی مسائل پر وائیگوٹسکی کی تحقیقات پیاژے کی تھیوریز کی حمایت کرتی ہیں، خاص کر اس نظریے کی کہ جسمانی عمل یا ایکٹویٹی سیکھنے اور سوچنے کی نشوونما کے پروسس میں اہم کردار ادا کرتی ہے۔ لیکن وائگوٹسکی جس بات پر زور دیتا ہے وہ یہ ہے کہ بچوں میں نہ صرف خود سے سیکھنے کی صلاحیت ہوتی ہے بلکہ دوسروں کے سکھانے کے ذریعے سیکھنے کی زبردست صلاحیت ہوتی ہے۔ چنانچہ بچے وہ چیزیں بھی سیکھ سکتے ہیں جن کے وہ ''قدرتی طور'' اہل نہ ہوں یا جن کی طرف وہ راغب نہ ہوں۔ اس طرح وائگوٹسکی نے بچوں کی ذہنی نشوونما میں سکھانے کے عمل کو مرکزی اہمیت دی۔ وائگوٹسکی نے دوسرے مفکروں کی نسبت زیادہ بہتر اور سائنسی اعتبار سے ٹھوس طریقے پر اس بات کی وضاحت کی کہ بچوں کے ڈیویلپمنٹ میں بچوں اور بالغوں کے درمیان کمیونیکیشن، سوشل لین دین (Interaction) اور ہدایات دینے یا سکھانے کا عمل، یہ سب کلیدی رول ادا کرتے ہیں۔

اور اس پورے تعلیمی پروسس میں زبان کو بنیادی حیثیت حاصل ہے، کیونکہ زبان کی مدد سے بچہ سماج اور کلچر کے علم کو اپنے ذہن کا حصہ بنانا شروع کردیتا ہے، اور اس طرح ڈیڑھ دوسال کی عمر سے ہی وہ ایک سماجی ہستی کی حیثیت سے دُنیا میں ابھرتا ہے۔ وائگوٹسکی نے پیاژے کی سٹیجز والی تھیوری کو مسترد کیا اور اس کے خلاف وہ تحقیقات پیش کیں جن سے ثابت ہوتا ہے کہ کوئی

تین سال کی عمر میں ہی زبان کے ذریعہ، بچے کے ذہن میں منطقی سوچ کی بنیادیں پڑنے لگتی ہیں۔

جیسا کہ اوپر کہا گیا ہے، امریکہ میں جیروم برونر نے واگوٹسکی کے نظریات کو اپنایا اور تعلیمی حلقوں کو ان سے روشناس کرایا۔ لیکن برونر کی اہمیت صرف اسی وجہ سے نہیں ہے۔ خود اس کا اپنا کونٹریبیوشن بھی ہے۔ یہ کونٹریبیوشن خصوصی طور پر دو اُمور پر مشتمل ہے ایک یہ کہ اس نے دوسرے مفکروں سے ہمیں زیادہ، ان عوامل کی نشاندہی کی جو بچے میں تخلیقی سوچ پیدا کرتے ہیں۔ دوسرے اس نے بچوں (اور بالغوں) کے ذہنی نشو ونما میں کلچر کے علاوہ انسانی ارتقاء کی تاریخ پر بھی زور دیا ہے۔ اس طرح برونر کے نظریات میں پیاژے کی کئی بصیرتوں کا اور واگوٹسکی کے نظریات کا امتزاج ملتا ہے۔

ہم نے اب تک بیسویں صدی کے جن تعلیمی مفکرین کا ذکر کیا ان سب کی توجہ خاص طور پر اس بات کو سمجھنے پر تھی کہ بچوں کے ذہنوں کی نشو ونما کسی طرح ہوتی ہے، وہ سیکھتے کس طرح ہیں۔ اور اس بات کی تہہ تک جانے سے مقصد یہ تھا کہ یہ معلوم کیا جائے کہ بچوں کو سکھانے کے لیے کیا طریقہ عمل اختیار کیا جائے، کونسی تکنیک استعمال کی جائے جس کی مدد سے بچے بہتر طریقے پر سیکھ سکیں اور ان کی ذہنی استعداد، خاص کر منطقی اور سائنسی خیالیوں کو سمجھنے کی استعداد، بڑھ سکے۔ لیکن کم از کم جہاں تک جون ڈیوئی اور جیروم برونر کا تعلق ہے ان کی واضح طور پر یہ بھی فکر رہی کی تعلیم کو کس طرح ڈھالا جائے اور اس کے ذریعہ بہتر انسان اور بہتر شہری پیدا ہو سکیں، اور دونوں مفکرین نے تدریس کے ایسے لائحہ عمل پیش کئے جن سے یہ مقاصد بھی حاصل ہو سکیں۔ اس کے باوجود بیسویں صدی کے ان تعلیمی فلسفوں کو پڑھ کر یہ احساس ہوئے بغیر نہیں رہتا کہ جہاں تک تعلیم کے انسان اور شہری بنانے کے رول کا تعلق ہے ان کے نظریات میں گہرائی کا فقدان ہے۔

اس بات کو ایک اور طرح بیان کیا جا سکتا ہے۔ مثال کے طور پر پروبلم سولونگ اپروچ (مسئلہ حل کرنے والا طریقہ) کو لیجئے۔ اس تدریسی طریقے کی اہمیت پر ڈیوئی سے لیکر برونر سب ہی بہت زور دیتے ہیں، اور یقیناً جدید تعلیمی فکر کی یہ ایک بڑی ڈسکوری ہے جس کو ہر سبق کا حصہ ہونا چاہئے۔ مگر سوال یہ ہے کہ بچوں اور طالب علموں کو کس قسم کے مسائل سے دوچار کرنا چاہئے؟ ظاہر ہے مسئلہ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ بچہ اپنی جوتیوں کے تسمے کیسے باندھے، یا تین پھلوں کو پانچ ساتھیوں میں کس طرح تقسیم کرے۔ وغیرہ وغیرہ۔ اس قسم کے مسئلے اپنی اپنی جگہ اہمیت رکھتے ہیں

اوران کوحل کرنے سے مسئلے حل کرنے کی صلاحیت میں اضافہ ہوتا ہے۔ تعلیمی تھیوری میں عام طور پر جب مسئلہ حل کرنے کے طریقے کی ضرورت کی بات کی جاتی ہے تو اس سے اسی قسم کے چھوٹے یا بڑے مسئلے مراد لئے جاتے ہیں۔ لیکن اصل زندگی کے جوز بردست مسائل ہیں ان کوئی ذکر نہیں کا جاتا........ ایسے مسائل جیسے، مثلاً غربت کا مسئلہ، ناانصافی کا مسئلہ، انسانی بے چارگی کا مسئلہ وغیرہ۔ وغیرہ۔ دوسرے الفاظ میں ان مسائل سے جان بوجھ کر یا غیر شعوری طور پر نظر چرالی جاتی ہے جو''سیاسی'' نوعیت کے ہوتے ہیں اور جن کے اُٹھانے سے ایسا شعور پیدا ہونے کا خطرہ ہوتا ہے جو مروجہ سیاسی، معاشی اور سماجی نظام کو قبول کرنے کے لیے آمادہ نہیں ہوگا۔ تعجب کی بات یہ ہے کہ جون ڈیوئی بھی ، جس کی مشہور کتاب کا عنوان Education and Democracy. (تعلیم اور جمہوریت) ہے، دور دور تک یہ تاثر نہیں دیتا کہ اس قسم کے مسائل کا شعور دینا اور ان کا حل کرنے کے لیے طالب علم کو عملی طور پر تیار کرنا تعلیم وتدریس کا ایک اہم مقصد ہونا چاہیئے ۔ چنانچہ یہ نتیجہ اخذ کرنا بے جا نہ ہوگا کہ بیسویں صدی کے نمائندہ تعلیمی مفکر اپنے روایت شکن نظریات اور راہ ساز ڈسکوریز کے باوجود مروجہ معاشرے کی حدود میں ہی رہے۔ اُنہوں نے بچوں کے ذہنی نشوونما کے متعلق تو بہت گہرا اور اہم علم حاصل کیا۔ لیکن اس بات پر توجہ نہیں دی کہ ذہن کو آزاد کرنے کیلئے کیا کرنا چاہیئے ، کسی قسم کی تدریسی تکنیک استعمال کرنا چاہیئے۔

جب 1960ء کی دہائی کے آخری سالوں میں مغرب کے ملکوں میں یونیورسٹی کے طلباء نے وہ عظیم الشان بغاوت کی جو یقیناً انسانی تاریخ کا ایک انوکھا اور نہایت روح پرور واقعہ تھا، تو اُنہوں نے اسی بات کو بنیاد بنا کر سارے تعلیمی نظام کو اپنی تنقید کا نشانہ بنایا۔ وہ یہ جان گئے تھے کہ مروجہ تعلیمی نظام اور تعلیمی فکر مختلف طریقوں سے حکمران طبقوں کے مفاد میں کام کرتے ہیں، اور خواہ کتابوں میں دانشور آزادی اور انصاف وغیرہ کا کتنا ہی راگ الاپیں، تعلیمی نظام ایسا ہے جو صرف غلام ذہن ہی پیدا کرتا ہے، ایسا ذہن جو مروجہ ظلم اور استحصال پر مبنی معاشرے کو نہ سمجھنے کی اہلیت رکھتا ہے نہ اس کو بدلنے کی ضرورت کا احساس۔ اس نظام تعلیم کے خلاف، اس دور کے نوجوانوں نے مطالبہ کیا کہ سکولوں اور کالجوں کی تعلیم کو سیاسی بنایا جائے اور بچوں سے لیکر بڑوں تک ایسی تعلیم دی جائے جو انہیں ریڈکل سیاسی شعور دے تا کہ وہ معاشرے سے غربت، استحصال ، بے چارگی کا خاتمہ کرسکیں۔

اس انوکھے مطالبے کو ایک باقاعدہ تعلیمی فلسفہ کی شکل دینے والا ایک برازیلی مفکر پاؤلو فریرے تھا، جس کی مختصر مگر مشکل کتاب Pedagogy of the Oppressed (مظلوموں کا فن تدریس) ہمارے عہد کی سب سے اہم دستاویزوں میں سے ایک ہے، جس نے خاص کر تیسری دُنیا میں تعلیم کے لیے نئی اور امکانات سے بھری ہوئی راہیں کھولی ہیں۔

فریرے 1921ء میں برازیل کے شہر ریسیفی میں پیدا ہوا تھا۔ 1930ء کی دہائی میں جب امریکہ سے شروع ہونے والے ''گریٹ ڈپریشن'' (عظیم الشان کساد بازاری) نے ساری دُنیا کو اپنی لپیٹ میں لے لیا تو فریرے کا خاندان بھی اس کے اثر سے محفوظ نہیں رہ سکا اور انتہائی غربت کا شکار ہو گیا۔ اس دوران اسے ذاتی طور پر تجربہ ہوا کہ بھوکے رہنے کا کیا مطلب ہوتا ہے اور کس طرح بھوک کی مسوس طالب علم کی ذہنی نشوونما کو جکڑ دیتی ہے۔ گیارہ سال کی عمر میں فریرے نے اپنے آپ سے عہد کیا کہ وہ اپنی زندگی بھوک کو دُنیا سے ختم کرنے کیلئے وقف کر دے گا تاکہ دوسرے بچے اس کرب اور اذیت سے نہ گزریں جن سے اسے گزرنا پڑا ہے۔

1960ء کی دہائی کے دوران جب فریرے یونیورسٹی اوف ریسیفی میں تعلیمی تاریخ اور فلسفہ کا پروفیسر تھا اس نے تعلیم بالغان کے لیے ایک نیا پروگرام اور پڑھانے کا طریقہ مرتب کیا۔ اس کا نتیجہ یہ نکلا کہ ان کسانوں میں جن کو اس پروگرام کے مطابق پڑھایا جا رہا تھا انقلابی شعور پیدا ہونے لگا اور وہ اپنے حقوق کے لیے مظاہرے کرنے لگے۔ حکمران طبقے اس تعلیمی پروگرام سے اس قدر خائف ہو گئے کہ جب 1964ء میں برازیل میں فوج نے حکومت کا تختہ الٹ دیا تو فریرے کو گرفتار کر کے جیل میں پھینک دیا گیا۔ رہائی کے بعد وہ امریکہ چلا گیا جہاں ہارورڈ یونیورسٹی کے سکول اوف ایجوکیشن میں کنسلٹنٹ کی حیثیت سے کچھ سال گزارے۔ آج کل وہ جنیوا میں ورلڈ کونسل اوف چرچز کے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے زیر سایہ اپنا کام جاری رکھے ہوئے ہے۔

فریرے کے تعلیمی فلسفے کے پیچھے انسان کا اور تاریخ کا ایک تصور ہے۔ فریرے کی نظر میں انسان وہ ہستی ہے جو مستقل اپنے انوائرنمنٹ (اردگرد کی دُنیا) پر عمل کر کے اس کو اپنی مرضی کے مطابق تبدیل کرتا رہتا ہے۔ اور یہ صلاحیت ہر انسان میں ہی ہوتی ہے خواہ وہ کتنا ہی پس ماندہ، جاہل یا بظاہر پیسو (Passive عمل سے عاری) کیوں نہ ہو۔ تاریخ کے مطابق فریرے کا نظریہ یہ ہے کہ تاریخ کبھی بھی بند نہیں ہوتی، اس میں ہمیشہ تبدیلی کے امکانات موجود رہتے ہیں۔

چنانچہ تعلیم کا مقصد یہ ہونا چاہیئے کہ وہ انسانوں کی ان اہلیتوں کو مہمیز لگائے جن کے ذریعہ وہ دُنیا کو (یا تاریخ کو) بدلے اور مروجہ معاشرے کی جگہ ایک بہتر انسانیت پرور معاشرہ کی بنیاد ڈال سکے۔ تعلیم کے اس مقصد کو حاصل کرنے کو فریرے نے ''تنقیدی شعور سازی'' کا نام دیا۔ ساتھ ہی ساتھ اس نے ایک تدریسی تکنیک ڈیویلپ کی (جس میں ایک مخصوص قسم کے مکالمے کو کلیدی اہمیت حاصل ہے) جس کے ذریعہ ان پڑھ بھی جلد ہی اس قابل ہوجاتے ہیں کہ وہ دُنیا اور معاشرے میں اپنے مقام کو سمجھ سکیں اور خواندگی کے ساتھ ساتھ نہ صرف اپنی صورتحال کا تنقیدی شعور حاصل کریں بلکہ اپنے اندر یہ خود اعتمادی پیدا کریں کہ وہ خود اپنے عمل سے، اس صورتحال کو بدل سکتے ہیں۔

میں تعلیمی فلسفے کا یہ نہایت مختصر اور ناکافی سروے پاؤلو فریرے کے مندرجہ بالا خیالات پر ختم کرنا چاہتا ہوں۔ میں سمجھتا ہوں کہ نہ صرف تیسری دُنیا میں بلکہ ہر جگہ تعلیمی فکر کو آج جس زبردست چیلنج کا سامنا ہے وہ یہ ہے کہ کس طرح بیسویں صدی کے ان مفکروں کی بصیرتوں کو جنہوں نے بچوں کی ذہنی نشو ونما کا مطالعہ کیا ہے پاؤلو فیرے کے تنقیدی شعور سازی کے پروگرام سے ہم آہنگ کیا جائے۔ اگر ہم اس کام میں کامیاب ہوگئے تو ہم تاریخ میں پہلی مرتبہ ایک ایسے تعلیمی نظام کو استوار کرسکیں گے جو یہ ضمانت دے سکے گا کہ علم اور عمل، سائنس اور سیاست، انفرادی طور پر پھلنا پھولنا اور انسانوں کی آپس میں سولیڈیریٹی.... ایک دوسرے کی ضد نہیں بلکہ ایک دوسرے کے لیے لازم وملزوم ہیں۔

1۔فن تعلیم کے متعلق میرا مسلک

فن تعلیم کے متعلق میرا مسلک

جون ڈیوئی

تعلیم کیا ہے........؟

میرا عقیدہ ہے کہ ....!

ہر قسم کی تعلیم کی بنیاد اس وقت پڑتی ہے جب فرد اپنے نسلی گروہ کے اجتماعی شعور کا حصہ دار بنتا ہے۔ یہ عمل قریب پیدائش کے وقت سے ہی غیر شعوری طور پر شروع ہو جاتا ہے۔ یہی عمل فرد کی دماغی صلاحیتوں کی تشکیل کرتا ہے، فرد کے علم و آگہی میں اضافہ کرتا ہے، اس کی عادات و اطوار بناتا ہے، اس کے خیالات کی تربیت کرتا ہے اور اس کے جذبات و احساسات کی تہذیب کرتا ہے۔ اس غیر شعوری تعلیم کے ذریعہ فرد بتدریج اس علمی و اخلاقی سرمایہ میں اپنا حصہ بٹانے کے قابل ہو جاتا ہے جو بنی نوع انسان نے آج تک جمع کیا ہے گویا وہ تہذیب کے اس جمع شدہ سرمایہ کا وارث بن جاتا ہے۔ یہ تو ہو سکتا ہے کہ اس تعلیم کو کسی خاص انداز میں منظم کر لیا جائے یا اسے کوئی خاص رخ دے دیا جائے لیکن انتہائی میکانکی اور رسمی تعلیم بھی اس عام روش سے انحراف نہیں کر سکتی۔

صحیح تعلیم صرف اس صورت میں ہو سکتی ہے کہ بچہ جس سماجی ماحول میں پرورش پا رہا ہے اس ماحول کے تقاضوں کو سمجھ کر ان کے حوالے سے اس کی صلاحیتوں کو اُجاگر کیا جائے۔ ان تقاضوں کے ذریعہ اسے تحریک دی جائے کہ وہ خود بھی اس سماجی اکائی کے ایک رکن کی حیثیت سے عمل کرے، اپنے خلقی و جبلی جذبات و عمل کی تنگ نائے سے باہر نکلے اور اس گروہ کی بھلائی کے حوالے سے اپنے وجود کا ادراک کرے جس گروہ میں وہ اپنے آپ کو پاتا ہے۔ بچہ کی حرکتوں پر دوسرے لوگ جس قسم کے ردعمل کا اظہار کرتے ہیں بچہ اس سے اندازہ لگاتا ہے کہ سماجی حوالے سے اس کی حرکتیں کیا معنی رکھتی ہیں۔ آہستہ آہستہ بچے کی ان حرکتوں میں اردگرد کے لوگوں کی اقدار کا عکس نظر آنے لگتا ہے۔ بچہ جب غوں غاں کرتا ہے اور بڑے اس غوں غاں پر کسی قسم کا عمل

کرتے تو وہ جان لیتا ہے کہ اس کی غوں غاں کیا معنی رکھتی ہے۔ یہی غوں غاں آہستہ آہستہ واضح زبان کی شکل اختیار کرتی جاتی ہے۔ اس طرح بچہ خیالات وجذبات کے اس سرمایہ سے بھی متعارف ہوتا ہے جو اس کے بزرگوں نے زبان کی شکل میں جمع کیا ہے۔

تعلیمی عمل کے دو پہلو ہیں، ایک نفسیاتی اور دوسرا عمرانی۔ ان دونوں میں سے کسی ایک کی اہمیت کم نہیں کی جاسکتی۔ ان میں سے کسی کو بھی نظرانداز نہیں کیا جاسکتا۔ اگر ایسا کیا گیا تو اس کے نتائج اچھے نہیں ہوں گے۔ ان میں سے نفسیاتی پہلو خاص اہمیت رکھتا ہے۔ بچے کی اپنی جبلت اور اہلیت ہی ضروری مواد مہیا کرتی ہے اور اس طرح بچے سے خود ہی تعلیم کا آغاز ہوتا ہے۔ تعلیم دینے والا اگر اپنی کوششوں کو بچے کی حرکات کے ساتھ نہیں جوڑتا تو وہ تعلیم ایک قسم کا دباؤ بن جائے گی۔ ایسی تعلیم جو اوپر سے لادی جارہی ہے۔ اس سے چند ظاہری نتائج تو حاصل ہوجائیں گے لیکن اسے سبق آموز نہیں کہا جاسکتا۔ فرد کی نفسیاتی ساخت اور اس کے عمل کو پوری طرح سمجھے بغیر تعلیم کا سارا طریقہ ہی یک طرفہ ہوجاتا ہے۔ اگر یہ طریقہ بچہ کی حرکات وسکنات کے ساتھ مطابقت پیدا کرے گا تو اس سے اس میں زیادہ اثر اور زیادہ قوت پیدا ہوگی۔ اگر اس میں بچے کے عمل اور حرکتوں کے ساتھ مطابقت نہیں ہوگی تو اس سے بچے کے اندر ذہنی انتشار پیدا ہوگا اور بچے کا ذہنی ارتقا اس سے متاثر ہوگا۔

بچے کی استعداد کا صحیح طور پر اندازہ لگانے کیلئے اس بات کا علم ضروری ہے کہ سماجی حالات کیا ہیں اور تہذیب اپنے ارتقاء کی کس منزل پر ہے۔ یقیناً بچے کی خود اپنی جبلت بھی ہوتی ہے اور اس کے اپنے رجحانات ہوتے ہیں۔ لیکن ہم ان جبلتوں اور رجحانات کے صحیح معنے اس وقت تک نہیں سمجھ سکتے جب تک ہم ان کو سماجی حوالے سے نہ دیکھیں۔ ہمارے اندر یہ صلاحیت ہونا چاہیئے کہ ہم یہ علم حاصل کرسکیں کہ جن رجحانات کو ہم جبلی تصور کرتے ہیں وہ معاشرے کے ماضی سے کس طرح جڑے ہوئے ہیں اور کس طرح پوری نسل کی گذشتہ سرگرمیوں کے نتیجے پر ظاہر ہوئے ہیں۔ اس کے ساتھ ہی ہمارے اندر یہ لیاقت بھی ہونا چاہیئے کہ ہم انہیں مستقبل کے آئینے میں بھی دیکھیں اور اندازہ لگائیں کہ مستقبل میں ان کے کیا نتائج برآمد ہوں گے۔ اس طرح ہم بچے کی غوں غاں سے یہ اندازہ لگاتے ہیں کہ بڑے ہوکر دوسرے لوگوں کے ساتھ اس کا سلوک کیا ہوگا۔ اس طرح بچے کی جبلت کو بہتر طور پر کام میں لانے کا موقع ملتا ہے۔

نفسیاتی اور عمرانی پہلو جسمانی طور پر ایک دوسرے کے ساتھ جڑے ہوتے ہیں اور تعلیم

کے متعلق یہ نہیں کہا جاسکتا کہ وہ ان دونوں میں سے کسی ایک پر زیادہ توجہ دیتی ہے یا ایک کو دوسرے پر فوقیت دیتی ہے۔ کہا جاتا ہے کہ تعلیم کی نفسیاتی تعریف کھوکھلی اور رسمی ہے۔ اس سے صرف دماغی صلاحیتوں کی نشوونما کا اندازہ ہی لگایا جاسکتا ہے۔ یہ نہیں بتایا جاتا کہ ان صلاحیتوں میں سے کسی صلاحیت کو کام میں کیسے لایا جائے۔ دوسری طرف اس بات پر اصرار کیا جاتا ہے کہ تعلیم کی معاشرتی تعریف .... یعنی اسے تہذیبی ماحول سے ہم آہنگ کرنا .... بیرونی دباؤ یا جبر ہے۔ جس سے فرد کی آزادی ختم کردی جاتی ہے اور اسے پہلے سے طے شدہ معاشرتی و سیاسی نظریات کا تابع بنادیا جاتا ہے۔

یہ اعتراضات اس صورت میں درست ہیں جب ایک پہلو کو دوسرے پہلو سے الگ کر کے اس پر زیادہ توجہ دی جائے۔ یہ معلوم کرنے کیلئے کہ کوئی استعداد اصل میں ہے کیا، ہمیں اس استعداد کا مصرف جاننا پڑے گا اور یہ ہم اس وقت تک نہیں جان سکتے جب تک ہم کسی فرد کا تصور سماجی رشتوں میں سرگرم عمل فرد کی حیثیت سے نہیں کرتے۔ لیکن دوسری جانب موجودہ حالات میں ہم بچے کے ساتھ مطابقت پیدا کرنے کا جو ممکن راستہ اختیار کرسکتے ہیں وہ یہ ہے کہ اسے اپنی تمام صلاحیتوں سے پوری طرح کام لینے کا موقع فراہم کریں۔ جمہوریت کے ارتقاء اور جدید دور کی صنعتی ترقی کو مدنظر رکھتے ہوئے یہ پیش گوئی ناممکن ہوگی کہ آئندہ بیس سال میں ہماری تہذیبی صورت حال کیا ہوگی۔ اس لیے بچے کو کسی خاص صورتحال کے لیے تیار کرنا ممکن نہیں ہے۔ آئندہ زندگی کیلئے اسے تیار کرنے کا مطلب یہ ہے کہ اسے اپنے اوپر مکمل اختیار ہو۔ اس کا مطلب ہے کہ اسے اپنی تمام تر صلاحتیں بروئے کار لانے کی تربیت دی جائے۔ اس کے لیے اس کی آنکھیں، کان اور ہاتھ ایسے ہتھیار ہوں جنہیں وہ بروقت کام میں لاسکے۔ اس کے پاس ایسی قوت فیصلہ ہو کہ ان حالات کو پوری طرح سمجھ سکے جن حالات میں اسے کام کرنا ہے۔ اس کی انتظامی صلاحیتوں کی تربیت ایسی ہو کہ وہ ان سے چابک دستی اور کفایت شعاری کے ساتھ کام لے سکے۔ یہ مقصد حاصل کرنا اس وقت تک ممکن نہیں جب تک بچے کی استعداد، اس کے ذوق اور اس کی دلچسپیوں پر مسلسل نظر نہ رکھی جائے۔ یعنی تعلیم کو مسلسل نفسیاتی طریقہ کار میں تبدیل کیا جانا چاہیئے۔

مختصراً میرا خیال یہ ہے کہ جس شخص کو آپ تعلیم دے رہے ہیں وہ ایک معاشرتی فرد ہے اور معاشرہ افراد کا ایک نامیاتی اور پھلنے پھولنے والا مجموعہ ہے۔ اگر ہم فرد کا عنصر نکال دیں تو ایک

جامد اور بے جان ڈھیر رہ جائے گا۔ چنانچہ تعلیم بچے کی استعداد، اس کے ذوق وشوق اور عادتوں کی نفسیاتی بصیرت کے ساتھ شروع ہونی چاہیئے۔ ہر موقع پر ان باتوں کا ضرور لحاظ رکھنا چاہیئے۔ اس کی صلاحیتوں، دلچسپیوں اور عادتوں کو ہر وقت سمجھنے کی کوشش کی جانی چاہیئے ہمیں یہ علم ہونا چاہیئے کہ ان کا کیا مطلب ہے۔ ان کے معاشرتی متبادل سامنے رکھ کر انہیں جانچنا چاہیئے اور دیکھنا چاہیئے کہ وہ کس سماجی خدمت کیلئے موزوں ہیں۔

اسکول کیا؟

میرا عقیدہ ہے کہ ....

اسکول بنیادی طور پر ایک معاشرتی ادارہ ہے۔ چونکہ تعلیم ایک معاشرتی عمل ہے اس لیے اسکول اجتماعی زندگی کی وہ شکل ہے جس میں وہ تمام ادارے مجتمع ہوجاتے ہیں جو بچے کو یہ موقع فراہم کرتے ہیں کہ اس نے اپنی تہذیب سے جو وسائل ورثے میں حاصل کئے ہیں ان میں اپنا حصہ بٹائے اور سماجی مقاصد کے لیے اپنی صلاحتیں پوری طرح کام میں لائے۔

چنانچہ تعلیم زندہ رہنے کا عمل ہے، وہ آئندہ زندگی گزارنے کی تیاری نہیں۔

اسکول کو زندگی کی نمائندگی کرنی چاہیئے اس زندگی کی نمائندگی جو بچے کی حقیقی اور ضروری زندگی ہے جو وہ اپنے گھر، اپنے آس پڑوس اور کھیل کے میدان میں گزارتا ہے۔

وہ زندگی جو زندگی کے ان اسالیب سے جنم نہیں لیتی جو بذات خود مقصد ہوتے ہیں۔ وہ اصل حقیقت کا بھدا عکس ہوگی اور آخر کار گنجلک اور مردہ ہوجائے گی۔

اسکول کو ایک ادارہ کی حیثیت سے مروجہ معاشرتی زندگی کو سادہ بنا کر پیش کرنا چاہیئے اور اسے اس کی ابتدائی شکل میں لے جانا چاہیئے۔ موجودہ زندگی اتنی پیچیدہ اور گنجلک ہے کہ بچے کو الجھن اور پراگندگی کا شکار بنائے بغیر اس کے دائرہ میں نہیں لایا جاسکتا۔ بچے کے اردگرد جو کچھ ہورہا ہے وہ اس کے دباؤ میں آجاتا ہے اور موزوں اور مناسب فیصلہ کرنے کی قوت سے محروم ہوجاتا ہے۔ یا پھر ان مختلف اور متضاد سرگرمیوں سے ایسا متاثر ہوتا ہے کہ اس کی صلاحتیں قبل از وقت بیدار ہوجاتی ہیں اور وہ بے جا مہارت حاصل کرلیتا ہے یا پھر وہ بکھر جاتا ہے۔ ہونا یہ چاہیئے کہ سادہ معاشرتی زندگی کے طور پر اسکول کی زندگی آہستہ آہستہ گھر کے ماحول سے علیحدگی اختیار کرے، گو اسکول میں بھی وہ سرگرمیاں جاری رہنا چاہئیں جن سے بچہ اپنے گھر میں مانوس تھا۔

بچوں کے سامنے ان سرگرمیوں کا مظاہرہ کرنا چاہیئے اور انہیں اس انداز میں پیش کیا جانا چاہیئے کہ بچہ آہستہ آہستہ ان کا مطلب سمجھنے لگے اور ان کے حوالے سے اپنا کردار ادا کرنے کے لائق ہو جائے۔

یہ ایک نفسیاتی ضرورت ہے۔ بچہ کی نشوونما میں تسلسل برقرار رکھنے کا یہی ایک طریقہ ہے۔اور یہی ذریعہ ہے کہ سکول میں بچے کے سامنے جو نئے خیالات آرہے ہیں انہیں اس کے سابقہ تجربہ کا پس منظر حاصل رہے۔

یہ معاشرتی ضرورت بھی ہے کیونکہ گھر معاشرتی زندگی کی ایک ایسی شکل ہے جس میں بچے نے پرورش پائی ہے اور اس کے حوالے سے اس کی اخلاقی تربیت ہوئی ہے۔اسکول کا کام یہ ہے کہ بچے نے گھریلو زندگی میں جن اقدار پر آنکھ کھولی ہے انہیں مضبوط بنائے اور ان میں وسعت پیدا کرے۔

موجودہ تعلیم کا کافی حصہ اس لئے ناکامی کا شکار ہوتا ہے کہ اس میں اسکول کو اجتماعی زندگی کی ایک شکل کے طور پر قبول کرنے کا اُصول نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔اس میں اسکول کو ایک ایسے ادارے کے طور پر دیکھا جاتا ہے جہاں محض معلومات بہم پہنچائی جاتی ہیں۔جہاں بعض سبق سکھائے جاتے ہیں اور جہاں بعض عادتیں پختہ کی جاتی ہیں۔ان کے بارے میں خیال کیا جاتا ہے کہ ان کی قدر و قیمت مستقبل بعید کے حوالے سے متعین کی جاتی ہے۔یعنی بچے کو یہ سب کچھ ان کاموں کیلئے سیکھنا چاہیئے جو وہ آئندہ زندگی میں کرنے والا ہے گویا یہ صرف تیاری ہے۔اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ یہ سب کچھ بچے کی زندگی کے تجربات کا حصہ نہیں بنتا۔اس لیے وہ صحیح معنی میں سبق آموز نہیں ہوتا۔

اخلاقی تعلیم کی بنیاد بھی اسی تصور پر ہے کہ اسکول سماجی زندگی کا نمونہ ہوتا ہے اور بہترین اور پائیدار اخلاقی تربیت وہی ہوتی ہے جو دوسرے لوگوں کے ساتھ میل جول میں فکر و عمل کی یگانگت کے ساتھ حاصل کی جائے۔موجودہ نظام تعلیم جب تک اس یگانگت کو تباہ کرتے رہیں گے یا اسے نظر انداز کرتے رہیں گے اس وقت تک حقیقی اور باضابطہ اخلاقی تربیت نہیں کرسکتے۔

اجتماعی زندگی کے ذریعہ بچے کے اندر کام کرنے کا شوق پیدا کرنا چاہیئے اور اسی ذریعہ سے اسے کنٹرول کرنا چاہیئے۔

استاد کے مقام اور اس کے کام کا تعین بھی اسی اُصول کے مطابق ہونا چاہیئے۔استاد کا کام

یہ نہیں ہے کہ بچہ کے دماغ پر کچھ خاص خیالات وتصورات مسلط کرے یا بچے کے اندر خاص عادتیں پیدا کرے بلکہ استاد اس اجتماعی زندگی کا ایک رکن ہوتا ہے جس کا کام یہ نہیں ہے کہ بچہ کے دماغ پر کچھ خاص خیالات وتصورات مسلط کرے یا بچے کے اندر بعض خاص عادتیں پیدا کرے بلکہ استاد اس اجتماعی زندگی کا ایک رکن ہوتا ہے جس کا کام یہ ہے کہ وہ ایسی چیزوں کا انتخاب کرے جو بچے کو متاثر کریں اور بچے کو ان کے ساتھ مطابقت پیدا کرنے میں بچے کی مدد کرے۔

اسکول کا نظم ونسق اسکول کی روزمرہ زندگی سے مترشح ہونا چاہیئے، اسے براہ راست استاد کی طرف سے مسلط نہیں ہونا چاہیئے۔

استاد کی ذمہ داری محض یہ ہونا چاہیئے کہ وہ اپنے وسیع تجربے اور پختہ عقل وفہم کی بنا پر یہ طے کرے کہ بچے کے اندر اپنی زندگی میں نظم وضبط پیدا کرنے کا شعور کیسے پیدا کیا جائے۔

تعلیم میں بچے کی ترقی اور اس کے گریڈ کا تعین بھی اسی معیار کے مطابق ہونا چاہیئے۔ امتحان بھی صرف اس حد تک ہی کار آمد ہو سکتے ہیں کہ ان سے سماجی زندگی کے ساتھ بچے کی ہم آہنگی کا اندازہ لگایا جا سکے اور یہ معلوم کیا جا سکے کہ بچہ زندگی کے کس شعبے میں سماج کے لیے سود مند ثابت ہوسکتا ہے، اور بچہ کس طرح اس سے رہنمائی حاصل کر سکتا ہے۔

تعلیم کا موضوع

میں سمجھتا ہوں کہ ....

سماجی زندگی ہی بچے کی ساری تربیت اور اس کی نشوونما کا مرکز اور باہمی رابطہ بن سکتی ہے۔ سماجی زندگی ہی اس کی تمام کوششوں اور کامیابیوں کو غیر شعور وحدت اور پس منظر فراہم کرتی ہے۔ تعلیم کا موضوع ایسا ہونا چاہیئے جو بچے کو اس کی اپنی سماجی زندگی کی غیر شعوری وحدت سے آہستہ آہستہ دور کرے۔

ہم بچے کی سماجی زندگی سے غیر متعلق مضامین، جیسے لکھائی پڑھائی اور جغرافیہ وغیرہ یکلخت شروع کر کے اس کی فطرت کے ساتھ زیادتی کرتے ہیں اور اس طرح ہم اچھے نتائج حاصل نہیں کرتے۔

اسکول کے ساتھ بچے کے رابطہ کا اصل مرکز سائنس، ادب، تاریخ اور جغرافیہ نہیں ہیں بلکہ

اپنی سماجی سرگرمیاں ہیں۔

تعلیم کو سائنس یا نام نہاد مطالعہ فطرت میں مجتمع نہیں کیا جاسکتا۔ کیونکہ فطرت انسانی عمل سے الگ بذات خود ایک وحدت نہیں ہے۔ فطرت اپنی ذات میں زمان و مکاں کے اندر موجود مختلف اور متضاد اشیاء کا نام ہے۔ اسے اپنے کام کا مرکز بنانا دراصل ارتکاز کے بجائے انتشار کا اُصول اپنانا ہے۔

ادب سماجی زندگی کا تاثراتی اظہار اور اس کی ترجمانی ہے۔ اسے ان تجربات کی پیروی کرنا چاہیئے ان کا پیش رو نہیں ہونا چاہیئے۔ چنانچہ اسے بنیاد نہیں بنایا جاسکتا البتہ اسے اتحاد وارتباط کا خلاصہ بنایا جاسکتا ہے۔

تاریخ بھی اس حد تک سبق آموز ہے جس حد تک وہ سماجی زندگی کے مدارج اور اس کے ارتقاء کی نمائندگی کرتی ہے۔ سماجی زندگی کے حوالے سے اسے استعمال کرنا چاہیئے۔ جب تاریخ کو محض تاریخ بنادیا جاتا ہے تو وہ ماضی کے کوڑے کرکٹ کا حصہ بن جاتی ہے اور جامد و بے جان ہوجاتی ہے۔ تاریخ کو انسان کی سماجی زندگی اور اس کے ارتقاء کے ریکارڈ کے طور پر پڑھایا جائے تو بامعنی ہوجاتی ہے۔ تاہم میرا خیال ہے کہ ایسا اس وقت تک نہیں کیا جاسکتا جب تک بچے کو براہِ راست سماجی زندگی میں شامل نہ کردیا جائے۔

تعلیم کی اصل بنیاد ان تعمیری خطوط پر بچے کے کام کرنے پر ہے جن خطوط پر تہذیب کا وجود عمل میں آیا ہے۔

بچے کو اپنے معاشرتی ورثہ کا شعور دلانے کا ایک ہی طریقہ ہے کہ اسے ان بنیادی کاموں کو کرنے کے قابل بنادیا جائے جن کی بناء پر انسانی تہذیب نے موجودہ شکل اختیار کی ہے۔

اظہار اور تعمیری کام ہی ربط باہم کی بنیاد بنتے ہیں ______ اس وجہ سے کھانا پکانے، سلائی کرنے اور دوسرے ہنر سکھانے کا اسکول کی تعلیم میں ایک مقام ہے۔ یہ ایسے خصوصی مضامین کے ساتھ پڑھائے جائیں یا انہیں اضافی ہنر قرار دیا جائے۔ میں سمجھتا ہوں کہ یہ خاص نوعیت کے مضامین ہیں۔ یہ سماجی عمل کی بنیادی شکل ہیں اور یہ ممکن اور مناسب ہے کہ ان تعمیری سرگرمیوں کے ذریعہ ہی دوسرے باضابطہ مضامین سے بچے کا تعارف کرایا جائے۔

سائنس کا مطالعہ اس حد تک تعلیمی مقصد پورا کرتا ہے کہ اس کے ذریعہ وہ اشیاء اور طریقہ

عمل سامنے آتے ہیں جنہوں نے ہماری آج کی سماجی زندگی بنائی ہے۔

سائنس کی موجودہ تعلیم میں سب سے بڑی دشواری یہ ہے کہ اس میں مواد کو معروضی انداز میں پیش کیا جاتا ہے یا اسے ایک نئے اور انوکھے تجربے کے طور پر پیش کیا جاتا ہے، اور یہ توقع کی جاتی ہے کہ بچہ اسے اپنے پرانے تجربہ میں اضافہ سمجھ کر قبول کرے۔ حالانکہ سائنس کی قدروقیمت اس لیے ہے کہ وہ پہلے سے حاصل شدہ تجربوں کی تشریح کرنے اور انہیں کنٹرول کرنے کی قوت عطا کرتی ہے۔ سائنس کو ایک نئے موضوع کے طور پر بچے کے سامنے نہیں پیش کرنا چاہیئے بلکہ اسے بچے کے تجربات میں پہلے سے موجود عوامل کا شعور دینے کے لیے استعمال کرنا چاہیئے اور اسے ایک ایسا آلہ بنانا چاہیئے جس کے ذریعہ بچہ اپنے تجربات کو آسانی کے ساتھ اور موثر طور پر کسی ضابطے کے تحت لا سکے۔

چونکہ ہم نے ادب اور تعلیم سے معاشرتی عنصر خارج کر دیا ہے اس لیے ہم ان کے بہت سے افادی پہلوؤں سے محروم ہو جاتے ہیں۔ فن تعلیم کی کتابوں میں زبان کو محض اظہار خیال کا وسیلہ قرار دیا جاتا ہے۔ یہ درست ہے کہ زبان ایک منطقی آلہ ہے، لیکن بنیادی طور پر وہ ایک معاشرتی آلہ ہے۔ زبان اظہار وابلاغ کا ذریعہ ہے۔ یہ ایک ایسا آلہ ہے جس کی وساطت سے ایک فرد دوسرے لوگوں کے خیالات واحساسات سے آگاہی حاصل کرتا ہے اور ان میں شریک ہوتا ہے۔ اسے جب محض انفرادی معلومات حاصل کرنے یا اپنا علم دوسروں پر ظاہر کرنے تک محدود کر دیا جاتا ہے تو زبان کا سماجی مقصد اور سماجی غرض وغایت ختم ہو جاتی ہے۔

چنانچہ ایک مثالی اسکول کے نصاب میں مضامین کی تقدیم وتاخیر کا کوئی سلسلہ نہیں ہوتا۔ اگر تعلیم زندگی ہے تو ہر زندگی کا ابتداء سے ہی ایک سائنسی پہلو، ایک ثقافتی پہلو اور ایک ابلاغ کا پہلو ہوتا ہے۔ اس لیے یہ مناسب نہیں کہ ایک جماعت میں صرف کتابوں کی پڑھائی اور لکھائی سکھائی جائے اور اگلی جماعت سے ادب یا سائنس کی تعلیم شروع کی جائے۔ ترقی کا مطلب یہ نہیں ہے کہ آگے پیچھے مختلف مضامین کی تعلیم دی جائے، بلکہ اسکا مقصد یہ ہے کہ تجربہ کی جانب نئے رویئے اور نئی دلچسپیاں پیدا کی جائیں۔

تعلیم کو تجربات کی مسلسل تعمیر نو سمجھنا چاہیئے اور یہ جان لینا چاہیئے کہ تعلیمی عمل اور اس کی منزل ایک ہی ہے۔

تعلیم سے باہر یا اس سے بالا اس کا کوئی مقصد متعین کرنا اور اس سے باہر اس کا معیار اور

منزل تلاش کرنا تعلیم کے عمل کو اس کی معنویت سے محروم کر دینے کے مترادف ہے۔ اس طرح بچے کو تعلیم کے وقت غلط اور بیرونی ترغیبات کا سہارا لینے پر مجبور کیا جاتا ہے۔

طریقہ تعلیم کی نوعیت

میں سمجھتا ہوں کہ ....

طریقہ تعلیم کا سوال بالآخر بچے کی استعداد اور اس کی دلچسپیوں کے ارتقاء کے سوال کے ساتھ ہی مل جاتا ہے۔ تعلیمی مواد کی پیش کش اور اس کے استعمال کا ضابطہ دراصل بچے کی اپنی فطرت کے اندر ہی پوشیدہ ہوتا ہے۔ چونکہ یہ ایک حقیقت ہے اس لئے میں سمجھتا ہوں کہ جس جذبہ کے ساتھ تعلیم دی جائے اس کا تعین کرنے کے لیے درج ذیل اُصول ذہن میں رکھے جائیں۔

بچے کی فطری نشو ونما میں فعال (active) پہلو مجہول (Passive) پہلو پر مقدم ہوتا ہے۔ اظہار کا مرحلہ شعوری تاثر قبول کرنے سے پہلے آتا ہے۔ اور یہ کہ حسی ارتقاء سے پہلے جسمانی عضلات کی نشو ونما ہوتی ہے اور شعوری محسوسات سے پہلے حرکات وجود میں آتی ہے میرا خیال ہے کہ شعور بنیادی طور پر ایک مشینی یا اضطراری کیفیت ہے اور شعوری حالت اپنا اظہار عمل کی صورت میں ہی کرتی ہے۔

ان اُصولوں کو نظر انداز کرنے سے اسکولوں میں وقت اور صلاحیتوں کا بڑا حصہ ضائع ہو رہا ہے۔ بچے کو انفعالی، اور جذب وقبول کے رویئے کے رحم وکرم پر چھوڑ دیا جاتا ہے۔ ہمارے اسکول کے حالات ایسے ہیں کہ بچے کو قانون فطرت پر چلنے کی اجازت نہیں دی جاتی۔ اس کا نتیجہ انتشار اور نقصان کی شکل میں ظاہر ہوتا ہے۔

علمی اور عقلی خیالات بھی عمل کا نتیجہ ہوتے ہیں اور عمل پر بہتر قابو رکھنے کے لیے پیدا ہوتے ہیں۔ جسے ہم قوت استدلال کہتے ہیں وہ بنیادی طور پر نظم وضبط یا موثر عمل کا قانون ہے ۔عملی وسائل کی ترتیب اور انتخاب کے بغیر قوت استدلال اور قوت فیصلہ پیدا کرنے کی کوشش کرنا اس مسئلے سے نبٹنے کے موجودہ طریقہ کار کا سب سے بڑا مغالطہ ہے۔ چنانچہ ہم بچے کے سامنے اپنی من مانی علامتیں پیش کرتے ہیں۔ ذہنی ارتقاء کے لیے علامتیں ضروری ہیں لیکن ان کی حیثیت انسانی کوششوں میں مدد دینے والے آلے کی ہوتی ہے۔ اگر انہیں بذات خود مقصد بنا کر پیش کیا

جائے تو وہ ان خیالات کا بے معنی ڈھیر ہو جاتے ہیں جو اوپر سے تھوپے جاتے ہیں۔

تصویر یا خاکہ تعلیم کا بہت بڑا ذریعہ ہے۔ بچہ پڑھائے جانے والے مضمون سے جو کچھ حاصل کرتا ہے وہ ایک ہیولہ یا خاکہ ہی ہوتا ہے۔ وہ تصویر یا خاکہ جو بچہ اپنے دماغ میں بناتا ہے۔

آج اسباق کی تیاری اور ان کے پیش کرنے پر جو محنت صرف کی جارہی ہے اگر وہ بچے کے اندر اس قوت کو بڑھانے پر صرف کی جائے جس سے وہ اپنے دماغ میں تصویریں اور خاکے بناتا ہے اور یہ دیکھا جائے کہ وہ ان اشیاء کی واضح اور قطعی شکلیں اپنے دماغ میں محفوظ کر رہا ہے یا نہیں، جو اس کے تجربے میں آرہی ہیں تو زیادہ سود مند ہو سکتا ہے۔

اسی طرح بچے کو بعض چیزیں یاد کرانے پر جو وقت صرف کیا جاتا ہے اگر وہ یہ دیکھنے پر صرف کیا جائے کہ بچہ اپنے دماغ میں صحیح تصویریں بنا رہا ہے یا نہیں تو بچے کی تعلیم آسان ہو جائے گی۔ یعنی اس امر کا اندازہ لگانا مقصود ہے کہ بچہ اپنی قوت متخیلہ سے کتنا کام لے رہا ہے۔ دوسرے الفاظ میں اس کی قوت متخیلہ کو بڑھایا جائے۔

بچے کے دلچسپی لینے سے اس کی بڑھتی ہوئی استعداد کا اندازہ لگایا جاتا ہے۔ میرا خیال ہے کہ دلچسپی اپنے اندر کشش کی طاقت رکھتی ہے۔ استاد کے لیے بچے کی دلچسپی پر کڑی نظر رکھنا بہت ضروری ہے۔ بچہ جن چیزوں میں زیادہ دلچسپی لے رہا ہے اس سے بچے کی ذہنی نشوونما کا اندازہ لگانا چاہیئے۔

بچے کی دلچسپیوں پر مسلسل اور مشفقانہ نظر رکھنے سے ہی کوئی بالغ شخص بچے کی زندگی میں داخل ہو سکتا ہے اور یہ دیکھ سکتا ہے کہ اب بچہ کس کام کے لیے تیار ہے اور کس موضوع اور کس چیز پر وہ بخوشی توجہ دے سکتا ہے اور اس کا کون سا کام بار آور ہو سکتا ہے۔

اس کی ان دلچسپیوں پر نہ تو اسے شاباش دینی چاہیئے اور نہ انہیں دبانا چاہیئے۔ دلچسپیوں کو دبانے کا مطلب یہ ہوگا کہ بچے کی جگہ بڑے کو لا بٹھایا جائے اور اس طرح اس کے علمی تجسس اور ہوشیاری کو کمزور کر دیا جائے اور پہل کرنے کی صلاحیت کو مار دیا جائے۔ اس طرح وہ دلچسپیاں ہی ختم ہو جائیں گی۔ اس کے برعکس بچے کی اس زمانہ کی دلچسپیوں کی ناز برداری کرنے کا مطلب یہ ہوگا کہ ایک عارضی اور عبوری چیز کو مستقل بنا دیا جائے۔ دلچسپی انسان کی کسی پوشیدہ قوت کی نشاندہی کرتی ہے۔ اہم بات یہ ہے کہ اس قوت کو دریافت کیا جائے۔ اس وقت کی دلچسپیوں کو

بڑھاوا دینے کا مقصد یہ ہوگا کہ ہم سطح کے نیچے نہ جائیں۔اس کا نتیجہ یہ ہوگا کہ بچے کے اندر اصل دلچسپی کے بجائے ایک قسم کی متلون مزاجی اور وہمی پن پیدا ہو جائے گا۔

جذبات دراصل عمل کا ہی ردعمل ہوتے ہیں۔

جذبات ابھارنا اور ان جذبات کو عملی شکل نہ دینا درحقیقت غیر صحت منداور مریضانہ ذہنی کیفیت پیدا کرنا ہے۔

اگر ہم نیکی، سچائی اور خوبصورتی کے حوالے سے فکر وعمل کی صحیح عادت ڈال دیں تو اکثر و بیشتر جذبات خود ہی اپنا راستہ تلاش کر لیتے ہیں۔

بے جان، بیزار کن اور بندھی ٹکی تعلیم کے ساتھ جذباتیت کی حد تک وابستگی سے بھی بہت بڑا خطرہ ہے۔ یہ جذباتیت احساسات کو عمل سے جدا کرنے کا نتیجہ ہوتی ہے۔

اسکول اور معاشرتی ترقی

میں سمجھتا ہوں کہ ....

تعلیم سماجی ترقی اور سماجی اصلاح کا بنیادی عمل ہے۔

وہ تمام اصلاحات عارضی ہوتی ہیں جو محض قانون کے نفاذ، سزاؤں کے خوف سماجی نظام کے بالائی حصے میں میکانیکی قسم کی تبدیلی پر انحصار کرتی ہیں۔ایسی اصلاحات بے معنی اور مہمل ہوتی ہیں۔

تعلیم نام ہے سماجی شعور میں شرکت کے عمل کو باضابطہ شکل دینے کا۔اور انفرادی عمل کو سماجی شعور کے ساتھ ہم آہنگ کرنا ہی معاشرہ کی تعمیر نو کا واحد اور یقینی راستہ ہے۔

اس تصور میں انفرادی اور اجتماعی دونوں نظریات شامل ہیں۔ یہ تصور انفرادی اس لئے ہے کہ اس میں بہتر زندگی گزارنے کیلئے ایک خاص قسم کے انفرادی کردار کی تشکیل کو تسلیم کیا جاتا ہے اور اجتماعی اس لئے ہے کہ اس میں تسلیم کیا جاتا ہے کہ یہ صحیح کردار محض انفرادی پند ونصائح، اچھی مثال یا ترغیبات سے تشکیل نہیں پاتا بلکہ فرد پر پڑنے والے اجتماعی یا سماجی اثرات سے بنتا ہے اور یہ کہ اسکول یا اس کے کسی شعبے سے جو اجتماعی ہیئت بنتی ہے وہی نتائج مرتب کرتی ہے۔

ایک مثالی اسکول میں ہمیں انفرادی اور اجتماعی نصب العین کا امتزاج ملتا ہے۔

چنانچہ تعلیم سے متعلق کسی گروہ کی ذمہ داری دراصل اخلاقی ذمہ داری یا اخلاقی فریضہ ہے۔

جزاوسزاء سماجی تحریک اور بحث ومباحثے کے ذریعے کوئی معاشرہ اپنے آپ کوکم وبیش بے ترتیب اور حادثاتی انداز میں کھڑا کرسکتا ہے لیکن تعلیم کے ذریعہ کوئی بھی معاشرہ اپنی غرض وغایت کا تعین کرسکتا ہے۔ اپنے ذرائع ووسائل منظّم کرسکتا ہے اور وہ جس راستے پر چلنے کا خواہش مند ہے اس پر تیقن اور کفایت کے ساتھ گامزن ہوسکتا ہے۔ کوئی معاشرہ جب اس راستے کے امکانات اور ان امکانات سے جنم لینے والی ذمہ داریوں کو جان لیتا ہے تو اس کے لیے وقت، توجہ اور سرمایہ کے ان وسائل کا احاطہ کرنا ممکن نہیں رہتا جو وسائل تعلیم دینے والے کے سپرد ہونا چاہئیں۔ تعلیم کے لیے وہ زیادہ سے زیادہ سرمایہ مختص کرتا ہے۔

تعلیم سے دلچسپی رکھنے والے ہر شخص کا فرض ہے کہ وہ اسکول کو معاشرہ کا بنیادی اور سب سے زیادہ موثر مرکز بنانے پر اصرار کرے تاکہ معاشرہ اسکول کی اصل اہمیت سے آگاہ ہو جائے اور اسے اس ضرورت کا احساس ہو جائے کہ تعلیم کے میدان میں کام کرنیوالوں کو اپنے فرائض کی ادائیگی کے لیے کافی وسائل مہیا ہو جائیں گے۔

انسانی تجربہ سائنس اور آرٹ کے جس امتزاج کا تصور کرتا ہے وہ تعلیم کا یہی تصور پیدا کرسکتا ہے۔

انسانی قوتوں کو ایک شکل دینے اور انہیں سماجی خدمت کے کام میں لانے کا فن ہی اعلیٰ ترین فن ہے۔ ایک ایسا فن جو بہترین فن کاروں کو سماج کی خدمت پر مامور کرتا ہے اور کسی قسم کی بھی بصیرت، دردمندی، فراست اور انتظامی طاقت اس خدمت سے بڑی نہیں ہے۔

نفسیاتی علاج کی سہولتوں، جن سے انسان کی انفرادی ساخت سمجھنے میں مدد ملتی ہے اور معاشرتی علوم کی ترقی کے باعث (جس سے افراد کی صحیح تنظیم کا علم حاصل ہوتا ہے۔) تمام سائنسی وسائل کو تعلیمی مقاصد کے لیے استعمال کیا جاسکتا ہے۔ (مثلاً کمپیوٹر وغیرہ)

جب سائنس اور آرٹ اس طرح ملتے ہیں تو انسانی عمل کا سب سے غالب مقصد حاصل ہو جاتا ہے اور ان کاموں کے عمل میں آنے کی ضمانت مل جاتی ہے جس کی انسانی فطرت اہلیت رکھتی ہے۔

استاد کی خدمات محض اس لیے حاصل نہیں کی جاتیں کہ وہ افراد کو تربیت دے استاد کا کام مناسب معاشرتی زندگی کی تشکیل کرنا ہے۔

ہر استاد کو اپنے فریضے کی عظمت کا احساس ہونا چاہیئے۔ یہ احساس ہونا چاہیئے کہ وہ سماجی

خدمت گزار ہے جسے مناسب معاشرتی نظام قائم کرنے اور صحیح معاشرتی نشو ونما میں مدد دینے کی ذمہ داریاں سونپی گئی ہیں۔

2۔ بچوں کی ذہنی نشو ونما

بچوں میں قدرتی طور پر سیکھنے کی خواہش ہوتی ہے

مارگٹ ڈونلڈسن

بچے میں اوائل عمر سے ہی اپنے ماحول پر قابو پانے کی شدید خواہش نمودار ہونے لگتی ہے۔ اپنی حرکات وسکنات پر قابو رکھنے کے ہنر میں ان کی ترقی سست ہوتی ہے اس لیے ان کے اندر کچھ کر سکنے کی صلاحیت محدود ہوتی ہے۔ اس بنا پر انہیں کمزور اور بے بس کہنا ایسا غلط نہیں ہے۔ کیونکہ وہ سہارے اور مدد کے بغیر زندہ رہنے کے لئے ماحول کو پوری طرح کام میں نہیں لا سکتے۔ لیکن یہ انکشاف انتہائی دلچسپی کا حامل ہوگا کہ ''بے بسی'' کی اس حالت میں بھی بچے کے اندر اپنے ماحول کو قابو میں کرنے کی خواہش موجود ہوتی ہے اور ایسا معلوم ہوتا ہے کہ یہ خواہش کسی اور وجہ سے پیدا نہیں ہوتی، یعنی اس کا محرک ماحول پر قابو پانے اور اس کی مہارت حاصل کرنے کے سوا اور کوئی انعام واکرام نہیں ہوتا۔

کچھ عرصہ تک یہ خیال کیا جاتا تھا کہ بچے... اور دوسری مخلوقات بھی... کوئی کام کرنا اس لیے سیکھتی ہیں کہ ان کے کرنے پر انعام یا ''معاوضہ'' ملتا ہے۔ اس خیال کو تسلیم نہ کرنے کی کوئی وجہ بھی نہیں ہے۔ لیکن عام طور پر یہ بھی خیال کیا جاتا ہے کہ کم از کم پہلے سالوں میں معاوضہ کو بھوک اور پیاس جیسی بنیادی جسمانی خواہشات کے ساتھ منسلک کردینا چاہیئے۔ دوسرے لفظوں میں یہ خیال تھا کہ بچہ اسی وقت سیکھتا ہے جب اسے کھانے پینے کو دیا جاتا ہے ویسے نہیں۔

دراصل ایسا نہیں ہے۔ بچے کسی لالچ کے بغیر ہی ایسے کام کرنا سیکھ جاتے ہیں جن کا نتیجہ سودمند ہوتا ہے۔ اسے سمجھنے کیلیے ہمیں ہیلس پاپوشیک کے تجربے پر نظر ڈالنی چاہیئے۔

پاپوشیک نے چند بچوں کو اپنا موضوع بنایا۔ اس نے بچوں کو اپنا سر دائیں بائیں کرنے کے لیے دودھ کا لالچ دیا۔ اس نے دیکھا کہ جس بچے کا پیٹ بھر جاتا ہے وہ مزید دودھ پینے سے انکار کردیتا ہے لیکن خوشی خوشی اپنا سر اسی طرح گھماتا رہتا ہے۔ اس نے دیکھا کہ چار مہینے کی عمر تک کے بچے روشنی کی حرکت کے ساتھ اپنا سر دائیں بائیں موڑتے ہیں۔ یہ بچے گردن گھمانے کا نہایت پیچیدہ طریقہ سیکھنے کی اہلیت بھی رکھتے ہیں۔ مثال کے طور پر وہ اپنا سر دائیں بائیں گھمانا، یا دوبار دائیں اور دوبار بائیں گھمانا بھی سیکھ جاتے ہیں، حتیٰ کہ تین بار ادھر تین بار ادھر بھی کرسکتے ہیں۔

پاپوشیک نے بچے کے سامنے روشنی رکھ دی اور یہ نہایت دلچسپ مشاہدہ کیا کہ بچے نے روشنی کی طرف غور سے نہیں دیکھا حالانکہ وہ روشنی آنے پر مسکرایا تھا۔اس سے پاپوشیک نے یہ نتیجہ نکالا کہ روشنی بذات خود بچے کو خوش نہیں کرتی بلکہ وہ اس بات پر خوش ہوتا ہے کہ اس نے کوئی مسئلہ حل کرلیا اور کوئی مہارت حاصل کر لی۔ اگر پاپوشیک درست کہتا ہے .... اوراس کے لیے کافی شواہد بھی موجود ہیں ... تو اس سے ہم یہ نتیجہ نکال سکتے ہیں کہ ان کے اندر دُنیا کو سمجھنے اور شعوری طور پر اس پر قدرت حاصل کرنے کا جذبہ قدرتی طور پر موجود ہوتا ہے۔

پاپوشیک کہتا ہے کہ اس نے جو بچے اپنے تجربہ کے لیے منتخب کئے تھے وہ کوئی کام کرنے کے بعد اپنے اندر کی کسی ''کسوٹی'' پر اسے پرکھتے بھی تھے کہ کام درست ہوا ہے یا غلط۔ گویا وہ دُنیا کے اس چھوٹے سے حصہ کا کوئی موڈل تیار کرنے میں پہلے سے مصروف تھے۔ وہ اس کی خیالی تصویر بنا رہے تھے۔ چنانچہ جب وہ دُنیا اور اپنے موڈل کے درمیان مماثلت پاتے ہیں تو اطمینان محسوس کرتے اور اگر مماثلت نہ ملتی تو عدم اطمینان کا اظہار کرتے۔ یعنی جب متوقع نتائج برآمد نہ ہوتے ... روشنی نہ ہوتی ... تو انہیں تکلیف ہوتی۔ پاپوشیک کہتا ہے کہ متوقع نتائج برآمد نہ ہونے پر ان کی بے چینی بڑھ جاتی اور وہ پریشان ہوجاتے۔ پھر ان کے اندر ناپسندیدگی کے آثار ظاہر ہونا شروع ہوجاتے۔ اپنے آپ کو ماحول کے مطابق ڈھالنے کے معمولی تصور میں بھی یہ بات واضح ہے کہ اگر توقع کے مطابق کامیابی نہ ہو تو عدم اطمینان پیدا ہوتا ہے۔

جانداروں کی کوئی نسل اپنی حرکات وسکنات میں جبلی انداز ترک کرکے اپنے دماغ میں کوئی مثالی دنیا تخلیق کرنے کی کوشش کرتی ہے تو اس نسل کے زندہ رہنے کیلئے ضروری ہوجاتا ہے کہ اس مثالی دُنیا کے متعلق اس کی پیش بینی صحیح ثابت ہو۔ اسے یوں سمجھیے کہ دُنیا کے متعلق آپ نے ایک خیالی تصویر بنائی ہے۔ وہ تصویر حقیقی دُنیا سے مطابقت نہیں رکھتی۔ اس صورت میں آپ کے اندر ضرور یہ خواہش پیدا ہوگی کہ حقیقی دُنیا کو سمجھنے کی کوشش کی جائے۔ ذہانت اور فہم وفراست کی نشو ونما سے متعلق نظریات اس بات پر زور دیتے ہیں کہ تصوراتی اور حقیقی دُنیا کا یہ فرق وتضاد ہمیں قبول نہیں ہوتا اور ہم اس سے چھٹکارا حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔ عمر بڑھنے کے ساتھ یہ کشمکش مثالی دُنیا کے مختلف حصوں کے درمیان بھی پیدا ہوسکتی ہے۔ جب ہمیں احساس ہوتا ہے کہ ہم تو دو مختلف اور متضاد نظریات رکھتے ہیں تو ہم پریشان ہوجاتے ہیں، اور ہونا بھی چاہیئے۔ ظاہر ہے کسی موڈل کے مختلف حصوں کو ایک دوسرے کے ساتھ ملنا چاہیئے۔

اس سے اس بات کی تصدیق بھی ہوجاتی ہے کہ غلطی کا احساس تعلیمی قدر و قیمت رکھتا ہے۔لیکن دو باتیں اور بھی قابل غور ہیں۔ اول یہ کہ یہ فرق اور بے جوڑ پن ہمارے اوپر صرف اس وقت ہی وارد نہیں ہوتا جب ہم حالات کو سمجھنے کی کوشش کر رہے ہوں، بلکہ بعض اوقات ہم انہیں خود ڈھونڈھ لیتے ہیں۔ گویا ہم ان چیزوں پر کام کرنا پسند کرتے ہیں جنہیں ہم سمجھ نہیں پاتے، یعنی جو چیزیں ہماری ذہانت وفراست کو چیلنج کرتی ہیں۔ دوسری طرف اس کے برعکس ہم اس تضاد کا سامنا کرنے سے خوف زدہ بھی ہوسکتے ہیں یعنی اس حقیقت کا اعتراف کرنے سے خوف زدہ ہوسکتے ہیں کہ کہیں ہم غلطی پر نہ ہوں اور اس احساس وشعور کے خلاف اس طرح اپنا دفاع کرسکتے ہیں کہ ان حالات سے گریز کریں جو اس حقیقت کو تسلیم کرنے سے پیدا ہوسکتے ہیں۔ یعنی ہم پیچھے ہٹ جائیں۔

یہ دونوں انتہائی شدید اور متضاد ردعمل ہیں اور ان دونوں کے درمیان کا فرق زبردست تعلیمی اہمیت رکھتا ہے۔ تعلیم کا مطمع نظر یہ ہونا چاہیئے کہ وہ ان تضادات سے نبٹنے کی حوصلہ افزائی کرے بلکہ مثبت انداز میں ان تضاوات کو تلاش کرنے اور چیلنج کا مقابلہ کرنے کی حوصلہ افزائی کرے۔ اس سے اپنے آپ کو بچانے اور پیچھے ہٹ جانے کی حوصلہ شکنی ہونا چاہیئے۔ لیکن اکثر عملی طور پر اس کے برعکس ہوتا ہے۔ ایک اور موضوع پر غور کئے بغیر اس کی وجوہ واضح نہیں ہوسکتیں۔ وہ موضوع ہے ''اپنے دماغ میں اپنی ذات کی تصویر بنانا۔''

ہم ایسی مخلوق ہیں جو سوال کرتی ہے، جو چیزوں کو پرکھتی ہے۔ بعض چیزوں کو اچھا اور اہم سمجھتی ہے اور بعض چیزوں کو برا اور بے کار مانتی ہے۔ ہم وہ مخلوق ہیں جو دُنیا کا ایک مثالی خاکہ (موڈل) بناتی ہے۔ وقت گزرنے کے ساتھ اس موڈل میں کچھ ہماری ذات کا خاکہ بھی شامل ہوجاتا ہے۔ پھر لازمی طور پر یہ سوال سامنے آتا ہے کہ ''میری قدر و قیمت کیا ہے۔'' ''لازماً'' اس سوال کا جواب بھی ہمارے لئے نہایت اہمیت کا حامل ہوتا ہے۔

سوال یہ ہے کہ بچہ پہلی بار یہ سوال کرتا ہے تو وہ اس کا جواب کیسے حاصل کرتا ہے؟ پہلا طریقہ تو یہ ہوسکتا ہے کہ وہ معلوم کرے کہ دوسرے لوگ اسے کتنی وقعت دیتے ہیں۔ ذہنی پختگی کے ساتھ جب وہ اپنا اقداری نظام خود قائم کرنے کے قابل ہوجاتا ہے تو اس کے نزدیک دوسروں کی رائے کی اہمیت کم ہوجاتی ہے۔ لیکن جب تک وہ بچہ ہوتا ہے اس وقت تک اس کے لیے دوسروں کی رائے اس کی عزت نفس پر بہت زیادہ اثر انداز ہوتی ہے۔

میرے کہنے کا مطلب یہ ہے کہ ہمارے اندر ایک جبلی خواہش ہوتی ہے جو ہمیں اس بات پر اکساتی ہے کہ ہم موثر، باصلاحیت اور خود مختار بنیں، دُنیا کو سمجھیں اور اس سے ہنر مندی سے برتیں۔ یہاں مجھے اٹھارہ مہینے کی ایک بچی یاد آ رہی ہے، جس نے بہت جلدی بولنا سیکھ لیا تھا۔ کسی کام میں اس کی مدد کی جاتی تو بڑے اعتماد کے ساتھ کہتی "میں خود کرلوں گی۔" اپنا کام خود کرنے کے اس بنیادی انسانی جذبہ کو ہمارے معاشرے میں پسندیدگی کی نظر سے دیکھا جاتا ہے اور اسے ایک قسم کی مہارت یا ہنر مندی کہا جاتا ہے۔ ہم کئی اعتبار سے بچوں کی اس ہنر مندی کی حوصلہ افزائی نہیں کرتے۔ ہم اپنے بچوں کو کافی زمانے تک بڑوں کا محتاج بنائے رکھتے ہیں۔ انہیں کسی کام میں پہل کرنے اور ذمہ دارانہ کام کرنے کی صلاحیت سے فائدہ اُٹھانے کا موقع نہیں دیتے۔ لیکن انتہائی ترقی یافتہ ٹیکنولوجی کی دُنیا میں ہم ایسا کرنے پر شاید مجبور بھی ہیں۔ پھر بھی کم سے کم ہمارے تعلیمی نظام میں ناپختہ ذہن کی اس ہنر مندی اور مہارت کو پسند کیا جاتا ہے۔ چنانچہ اسکول میں جو بچہ اس قسم کے چیلنج کا مقابلہ کرنے میں کامیاب رہتا ہے، استادوں کی نظر میں اس کی زیادہ وقعت ہوتی ہے۔ اور جو بچہ ناکام رہتا ہے اس کی زیادہ عزت نہیں ہوتی۔ بچہ بھی دونوں صورتوں میں اندازہ لگا لیتا ہے کہ اس کے بارے میں استادوں کی کیا رائے ہے۔ میرین بلینک نے تو اپنی رپورٹ میں لکھا ہے کہ بچہ اسکول میں داخلہ سے پہلے ہی اپنی ذہنی صلاحیتوں کے بارے میں اندازہ کر لیتا ہے۔ کیونکہ جب وہ کسی مشکل صورت حال کا سامنا کرتا ہے تو کہتا ہے۔ "یہ میں نہیں کرسکتا۔" "مجھے نہیں معلوم یہ کیسے کرتے ہیں۔" یا "میں تو نہیں جانتا۔"

ظاہر ہے جب ہم یہ فیصلہ کر لیتے ہیں کہ فلاں چیلنج ہم قبول نہیں کر سکتے تو ہم اسے چھوڑ دیتے ہیں اور اس سے اپنا دامن بچاتے ہیں۔ برونر چیلنج کا سامنا کرنے اور اس سے اپنی حفاظت کرنے کے درمیان اس مثال کی مدد سے امتیاز کرتا ہے کہ ایک تو ہم ٹینس کھیلنے میں مصروف ہیں اور دوسری طرف ٹینس کورٹ سے باہر بھاگ نکلنے کی کوشش بھی کر رہے ہیں۔ مسلسل ناکامیوں کے سامنے مختلف لوگوں کے ردعمل کی نوعیت مختلف ہوتی ہے۔ بادشاہ روبرٹ دی بروس کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ اس نے مکڑی کی مضبوط قوت ارادی کا مشاہدہ کیا اور دوبارہ کوشش کرنے کا عزم کیا۔ لیکن مکڑی کے دماغ میں شاید اپنا کوئی شخصی پیکر نہیں ہوتا جس کے ٹوٹنے کا خطرہ ہو اور روبرٹ ایک پختہ کار انسان تھا جس کی اپنی مضبوط اور لچک دار شخصیت تھی۔

اس بارے میں زاز کہتا ہے۔

تشریح کرنے والے (وہ لوگ جو دوسروں کی شخصیت کی تشریح کرنے پر اصرار کرتے ہیں) بیماریاں پیدا کرنے والے وہ ننھے ننھے جرثومے ہوتے ہیں جو جسم پر حملہ کرتے ہیں۔مزید جرثومے پیدا کرتے ہیں،اور بیماریاں بڑھاتے ہیں اور اپنے شکار کو تباہ کردیتے ہیں۔جس شکار میں قوت مزاحمت کم ہوتی ہے وہ پہلے زد میں آتا ہے۔گویا جن لوگوں میں قوت مزاحمت کم ہوتی ہے وہ متعدی بیماریوں کا زیادہ شکار ہوتے ہیں۔اسی طرح جن لوگوں کی سماجی قوت مزاحمت کم ہوتی ہے..... جیسے بچے، بوڑھے، بیمار اور غریب لوگ..... انہیں ان کی شخصیت کی ناگوار حقیقت بتادی جائے تو وہ دل کو لگا لیتے ہیں۔

اگر بچے کے بارے میں کہہ دیا جائے کہ وہ ناکام ہے تو زیادہ امکان یہی ہے کہ وہ ناکام ہی رہے گا۔کم سے کم ان معاملات میں ضرور ناکام رہے گا جنہیں ''تشریح'' کرنے والے اہمیت دیتے ہیں۔یہ اور بات ہے کہ بعد میں وہ ان لوگوں پر کاری ضرب لگادے۔اس طرح ہم یہ جان گئے کہ کن چیزوں سے احتراز کرنا چاہیئے بلکہ اگر ہم دل سے بچے کی سچی قدر نہیں کریں گے تو وہ اس کا احساس ضرور کرلے گا۔

تاہم بچے کو اس قسم کی ناگوار تشریح کے مضر اثرات سے بچانا ہی کافی نہیں،اس سے بھی زیادہ کام کرنے کی ضرورت ہے۔جہاں عزت نفس کا سوال آجائے وہاں چھوٹا بچہ بھی دوسروں کی رائے کا لحاظ نہیں کرتا۔کیونکہ اکثر وہ خود ہی محسوس کرلیتا ہے کہ وہ کیسا کام کررہا ہے۔پاکیتا مکمائکل نے پڑھنے کی ابتدائی استعداد اور اپنی ذات کی ذہنی تصویر کے باہمی رشتے کا دلچسپ مطالعہ کیا ہے۔اس نے لکھا ہے کہ بچے اپنی استعداد کے بارے میں جو اندازہ لگاتے ہیں اس میں کافی حد تک معروضی سچائی ہوتی ہے۔''جب وہ سوچتے ہیں کہ فلاں کام وہ دوسرے بچوں کے مقابلے میں بہتر طور پر نہیں کرسکتے تو وہ حقیقت کا اعتراف کرلیتے ہیں۔''

چنانچہ استاد یا ماں باپ کیلئے نہایت ضروری ہے کہ بچے کی تعلیم کے وقت اس کی ایسی رہنمائی کریں کہ وہ اپنے طور پر بہتر کام کرسکے،لیکن ایسا بھی نہیں کہ وہ ہر کام آسانی سے کرلے۔ اس بات کی بھی ضرورت ہے کہ اسے کچھ محنت کرنا پڑے، مشکلات پر قابو پانے کی کوشش کرنا پڑے،غلطیوں کا ازالہ کرنا پڑے ہے اور مسئلے کا تخلیقی حل تلاش کرنا پڑے۔اس کا مطلب یہ ہے

کہ ہمدردی کے ساتھ اس کی استعداد کا صحیح اندازہ لگایا جائے اس کے اعتماد اور توانائی کو سمجھا جائے اور اس کی غلطیوں کی نشاندہی اس طرح کی جائے کہ اس سے وہ سیکھے۔

اکثر استاد اس بات کو مان تو لیں گے لیکن خطرہ یہ ہے کہ ان کے لیے عملی طور پر اسے قبول کرنا آسان نہیں ہے، اور اس کی کامیابی کا کوئی عام فارمولا بھی نہیں ہے میرین بلینک نے اپنی کتاب ''اسکول سے قبل سکھانے کی تعلیم'' میں تعلیم کے ایسے واقعات کا ذکر کیا ہے جہاں اسی قسم کی کوشش کی جا رہی تھی۔ وہ لکھتی ہے کہ غلطیوں کی اجازت دینا ضروری ہے لیکن موثر طور پر تعلیم دینے کا انحصار اس بات پر ہے کہ استاد اپنے غلط ردعمل پر کس طرح قابو پاتا ہے۔ اس سلسلے میں وہ بعض عملی تجاویز بھی پیش کرتی ہے لیکن وہ تسلیم کرتی ہے کہ سر دست اس تیکنک کو عملی شکل دینے کا کوئی واضح ضابطہ موجود نہیں ہے، وہ محض ایک نظریہ ہی ہے۔ ظاہر ہے اس کا زیادہ تر انحصار بچے کی اپنی شخصیت پر ہی ہے۔ جب بچے کو محنت کئے بغیر اوپر سے سکھایا جا رہا ہو تو بچہ اضطراری طور پر بہت زیادہ کوشش کیوں کرے گا۔ لیکن بچہ کام میں کمزوری ظاہر کر رہا ہو تو اس کی مدد ضروری کرنی چاہیئے۔

یہاں یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ بلینک نے اپنی تیکنیک کی بنیاد استاد اور شاگرد کے انفرادی اور ذاتی رشتے پر رکھی ہے۔ کسی گروہ پر اس کے اطلاق کے راستے میں جو دشواریاں حائل ہیں ان کا وہ اعتراف کرتی ہے۔ بہر حال یہ بھی ایک حقیقت ہے کہ تعلیم کے جس طریقے سے وہ بحث کرتی ہے وہ انتہائی اہم ہے اور کافی سوجھ بوجھ کے ساتھ اس کا اطلاق کرنا چاہیئے۔

بچے کو ہم جو سکھانا چاہتے ہیں اس کا روایتی طریقہ تو یہ ہے کہ سیکھ لینے پر اسے انعام دیا جائے۔ اسے کچھ رعایتیں دی جائیں اور ''گولڈ سٹار'' دیئے جائیں۔ لیکن اس میں دو بڑے خطرے ہیں۔ پہلا خطرہ ظاہر اور عام فہم ہے اور دوسرا اتنا عام فہم نہیں ہے۔

ظاہرہ خطرہ ان بچوں کیلئے ہے جنہیں ''گولڈ سٹار'' نہیں ملتے۔ گویا ان کے نام کے ساتھ ''ناکام'' کا لفظ چسپاں کرنے کا یہ ایک طریقہ ہے۔ دوسرا خطرہ کامیاب اور ناکام دونوں بچوں کیلئے ہے۔ اس امر کے کافی شواہد موجود ہیں کہ کسی کام پر اگر ایک بار بچہ کو انعام دے دیا جائے اور بعد میں اسے اس کام پر کوئی انعام نہ ملے تو بچہ اس کام میں خوشی محسوس نہیں کرے گا۔ چونکہ اسے پہلے انعام مل چکا ہے اس لیے اب وہ رضا کارانہ طور پر وہ کام خود بخود نہیں کرے گا۔

تین چار سال کی عمر کے بچوں سے لے کر بالغ افراد تک پر جو تجربے کئے گئے ہیں ان سے

یہ بات پوری طرح ثابت ہو جاتی ہے۔ ایک تجربہ ایم۔ آر۔ لیپر اور اس کے رفقا نے ایک نرسری اسکول میں کیا۔ کچھ بچوں کو ڈرائنگ کا سامان دیا گیا اور کہا گیا کہ وہ ڈرائنگ کریں گے تو انہیں انعام ملے گا۔ بچوں نے ڈرائنگ کی۔ دوسرے بچوں کو بھی ایسی ہی چیزیں دی گئیں لیکن ان سے انعام کا وعدہ نہیں کیا گیا۔ چند دن بعد تمام بچوں کو دوبارہ وہی چیزیں استعمال کرنے کا موقع دیا گیا اس موقع پر ان کے لیے بہت سے کھلونے بھی موجود تھے۔ معلوم یہ کرنا تھا کہ اب ڈرائنگ کرنے میں دونوں قسم کے بچے جتنا وقت صرف کریں گے اس میں کتنا فرق ہوگا۔ خیال یہ تھا کہ جن بچوں کو پہلے اس کام پر انعام ملا تھا وہ زیادہ ذوق وشوق سے کام کریں گے اور کم وقت میں کام کرلیں گے۔ لیکن ایسا نہیں ہوا بلکہ اس کے برعکس ہوا۔ جن بچوں کو انعام ملا تھا، اُنہوں نے کام میں کم دلچسپی لی۔

کوئی شخص کوئی کام کرنے میں کتنی خوشی محسوس کرتا ہے، اگر اس اُصول کو معیار بنایا جائے اور اس بات کو معیار نہ بنایا جائے کہ اس نے اس کام میں کتنا وقت صرف کیا تو یہی نتیجہ برآمد ہوگا۔ انعام کام کی خوشی کم کر دیتا ہے۔ جن بچوں (اور بالغوں کو بھی) کام کرنے پر انعام دیا گیا وہ ان بچوں کے مقابلے میں کم خوشی کا اظہار کریں گے جنہیں انعام نہیں دیا گیا۔ حتیٰ کہ بعض ایسے شواہد بھی موجود ہیں کہ انعام سے کام کا معیار گر گیا۔

یہ نتائج ہمیں ایک اور سوال کی طرف لے جاتے ہیں۔ اگر آپ کسی بچے کو شاباش دیتے ہیں تو کیا اس وقت بھی آپ یہی خطرہ مول لے رہے ہوتے ہیں؟ کیونکہ زبانی شاباش بھی تو ایک قسم کا انعام ہی ہے اور یقیناً شاباش بھی کسی ٹھوس انعام کی طرح غیر متعلق اور بیرونی انعام ہی ہے جو کام کے بعد دیا جاتا ہے۔

لیکن اس سلسلے میں جو شہادتیں جمع کی گئی ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ شاباش کہنے کا اثر انعام جیسا نہیں ہوتا۔ مثال کے طور پر آر۔ آر اینڈرسن، ایس۔ ٹی منوجین اور جے ایس ریزنک نے لیپر کی طرح تجربات کیے۔ البتہ اس میں دو باتیں اور شامل کرلیں۔ ان میں سے ایک یہ تھی کہ ڈرائنگ کرنے پر زبانی تعریف کی گئی۔ یہاں بھی لیپر کے تجربے کی تصدیق ہوئی۔ انعام دینے کے بعد جو کام بچوں نے کیا اس میں اُنہوں نے ڈرائنگ کو کم وقت دیا۔ البتہ زبانی شاباش کا اثر زیادہ ہوا اور ایسا ہی ہوا کرتا ہے۔ اگر ایسا نہ ہو تو استاد پریشان کن صورت حال سے دوچار ہوجائے۔ کیونکہ بچے کو بھی معلوم ہونا چاہئے کہ وہ کیسا کام کر رہا ہے۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ بچے

اپنے بارے میں کافی حد تک درست اندازہ لگا لیتے ہیں اور اپنے بعض کاموں سے اس کا اظہار بھی کر دیتے ہیں۔ ننھے بچوں کو جب ایک پتلی سلاخ پر بلاک کھڑے کرنے کو دیئے جاتے ہیں تو وہ خود ہی دیکھ لیتے ہیں کہ بلاک اس سلاخ پر ٹھہر سکیں گے یا نہیں۔ اس کیلئے وہ خود ہی اُصول بناتے ہیں، ان اُصولوں کی کمزوری کا اندازہ لگاتے ہیں پھر ان سے بہتر اُصول وضع کرتے ہیں۔ یہ سب کام کسی بیرونی انعام کی لالچ کے بغیر کئے جاتے ہیں۔ اس سے معلوم ہوتا ہے کہ کسی بات کو خود دریافت کر کے اسے سیکھنا کتنا اہم ہے۔ لیکن ہر جگہ یہ ممکن نہیں ہے کہ بچے کیلئے ایسی صورت حال پیدا کی جائے کہ بچہ اپنی محنت کا ثمر خود ہی دیکھ لے۔ اسے بتانا بھی چاہیئے کہ اس نے کام ٹھیک کیا یا غلط۔ پھر اس سے کہنا چاہیئے کہ دوبارہ کرلو۔

اس قسم کی رائے محض صحیح نتیجے سے ہی باخبر نہیں کرتی بلکہ اور بھی بہت کچھ کرتی ہے۔ ایسی رائے بے اثر نہیں ہوتی۔ لیکن انعام اور قدر شناسی کے درمیان امتیاز کرنے کیلئے ضروری ہے کہ زبانی تعریف اور گولڈ سٹار دینے کے فرق کو سمجھ لیا جائے۔ اور اس حقیقت کو جان لیا جائے کہ انسان کے اندر اپنے کارنامے دوسروں تک پہنچانے اور دوسروں سے اس کی تصدیق کرانے کا کتنا شدید جذبہ موجود ہوتا ہے۔ چنانچہ جیرلڈ مینلے ہوپکنز پادری کے فرائض ادا کرنے کے ساتھ اپنی نظمیں بھی شائع کرانے کے درمیان ایک تضاد اور تناقص محسوس کرتا تھا۔ اس کا انکشاف وہ اپنے خطوط خصوصاً ان خطوط میں کرتا ہے جو اس نے روبرٹ برجز کو لکھے۔ وہ لکھتا ہے۔ ''معاملہ خواہ کیسا ہی کیوں نہ ہو میرے لئے حوصلہ افزائی کی وہی اہمیت ہے جو فصلوں کے لیے بارش کی .... '' آگے چل کر وہ لکھتا ہے۔ ''اس کے بعد میں خوش ہو جاتا ہوں۔'' لیکن ہم میں سے بہت سے اس قسم کی خوشی کبھی حاصل نہیں کرتے اور ننھے بچوں کیلئے تو ایسا بہت ہی مشکل ہے۔

اینڈ رسن اور اس کے رفقا نے اپنے مطالعہ میں جو صورت حال پیش کی ہے اس کا اطلاق یہاں ہوتا ہے۔ اس تجربہ میں بچہ جو تصویر بناتا ہے پہلے اس سے دلچسپی کا اظہار کیا جاتا ہے پھر اسے نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ بچہ تصویر بنانے کے بعد اپنی بنائی ہوئی تصویر دکھاتا ہے کہ اسے معلوم ہو کہ کیسی بنی۔ لیکن تجربہ کرنے والا منہ پھیر لیتا ہے اور کہتا ہے۔ ...... ''میں کام کر رہا ہوں'' اس صورت میں جس بچے کے ساتھ یہ سلوک کیا جائے گا وہ اپنے کام میں دلچسپی لینا چھوڑ دے گا۔

یہ سوال پھر بھی اپنی جگہ قائم رہتا ہے کہ انعام دینے کے اثرات نقصان دہ کیوں ہوتے

ہیں؟ اس کا آسان جواب یہ ہوسکتا ہے کہ ہم وہ کام زیادہ شوق سے کرتے ہیں جو آزادی کے ساتھ اپنی مرضی سے کریں۔ ہم کسی اور کا کنٹرول پسند نہیں کرتے، اپنے اوپر خود ہی کنٹرول کرنا چاہتے ہیں۔ جہاں تک انعام دینے کا تعلق ہے، انعام دینے کا عمل ہمارے رویہ پر کنٹرول کا سبب بنتا ہے۔ اس لئے ہماری دلچسپی اور ہمارے شوق میں کمی واقع ہو جاتی ہے۔ یقیناً ایسا بھی ہوگا کہ ہم کسی وقت انعام حاصل کرنے کے لیے زیادہ محنت کریں اور اس وقت تک کام کرتے رہیں جب تک انعام ملنے کی اُمید رہے۔ لیکن جونہی انعام کی اُمید ختم ہوگی ہماری دلچسپی اور محنت بھی ختم ہو جائے گی۔

ای ایل ڈیسی نے اپنی کتاب Intrinsic Motivation میں ایک واقعہ سے اس کی مثال دی ہے۔

> امریکہ کے ایک جنوبی شہر میں جہاں کوکلکس کلین (نسل پرست گروہ) کی سرگرمیاں اپنے عروج پر تھیں، ایک یہودی نے جسارت کی اور درزی کی دوکان کھولی لی۔ کلین کے لیڈر نے یہودی کو شہر سے بھگانے کے لیے اس کے پیچھے چند لڑکے لگا دیئے۔ وہ لڑکے صبح شام اس دوکان کے سامنے کھڑے ہو کر ''یہودی یہودی'' کے نعرے لگاتے اور اسے ڈراتے۔ درزی ڈر گیا اور اس کی نیندیں حرام ہوگئیں۔ آخر اس نے ایک ترکیب سوچی۔
>
> ایک دن جب لڑکے اسے تنگ کرنے آئے تو اس نے اعلان کیا کہ آج سے جو بھی اسے یہودی کہے گا وہ اسے ایک ڈائم (سکہ) دے گا۔ پھر اس نے جیب میں ہاتھ ڈالا اور ہر لڑکے کو ایک ایک سکہ دیا۔
>
> لڑکے اس پر بہت خوش ہوئے۔ دوسرے دن اُنہوں نے دوکان پر آکر پھر یہودی پکارا یہودی نے جیب میں ہاتھ ڈالا اور ایک ایک نکل (چھوٹا سکہ) نکال کر دیا کہ ڈائم بہت زیادہ ہے۔ آج یہی لے لو۔ لڑکے چلے گئے کہ آخر کچھ تو ملا۔
>
> تیسرے دن وہ لڑکے آئے تو درزی نے صرف ایک ایک پینی دی۔
>
> ''آج ہمیں صرف پینی کیوں مل رہی ہے؟'' لڑکے چلائے۔
>
> ''بس میں یہی دے سکتا ہوں۔'' درزی نے کہا۔
>
> ''لیکن تم نے پرسوں تو ڈائم دیا تھا اور کل نکل دیا تھا۔ یہ تو اچھی بات نہیں ہے۔''

''لینا ہے تو لو ورنہ چلے جاؤ۔ میرے پاس یہی ہے۔''

''تمہارا خیال ہے ہم تمہیں صرف ایک پینی کے لیے یہودی یہودی کہیں؟''

''تو نہ کہو۔''

اس کے بعد لڑکوں نے اسے یہودی نہیں کہا۔

ان ساری باتوں سے ان لوگوں کی اصل مشکل کا پتہ چلتا ہے جو بچوں کو پڑھاتے ہیں۔ دراصل کنٹرول کے حق میں ہی زیادہ دلائل ملتے ہیں۔ مثلاً کہا جاتا ہے کہ بچہ یہ فیصلہ کرنے کے قابل نہیں ہوتا کہ اسے کیا پڑھنا ہے۔ وہ کورا ان پڑھ ہوتا ہے۔ اسے سیکھنے یا پڑھائی کا عمل شروع کرنے کیلئے ہماری رہنمائی کی ضرورت ہوتی ہے۔ وہائٹ ہیڈ نے اسے وضاحت کے ساتھ اس طرح بیان کیا ہے... ''بچہ بہرحال تہذیب کے ایک طویل دور کا وارث ہوتا ہے۔ اسے یخ بستہ دور کی انسانی بھول بھلیوں میں بے سہارا چھوڑنا حماقت ہے۔''

دوسری طرف ہمیں ان لڑکوں کو بھی فراموش نہیں کرنا چاہیئے جو ایک ڈائم کے لیے ''یہودی یہودی'' پکارتے تھے اور جوں ہی انہیں پیسے ملنا بند ہوئے اُنہوں نے یہودی پکارنا بند کر دیا۔ اس بات کے زیادہ شواہد موجود ہیں کہ اگر بچوں پر کنٹرول کرنے کیلئے انعام کے بجائے سزا کا طریقہ اختیار کیا جائے تو اس کے اثرات زیادہ برے ہوتے ہیں۔ جیسے ہی سزا کا خوف ختم ہوتا ہے سارا لکھا پڑھا غائب ہو جاتا ہے اور تعلیم اکارت جاتی ہے۔

میرے نزدیک اس مشکل کا حل ایک ہی ہے۔ یہ کنٹرول نرم ہاتھ رکھ کر کیا جائے اور اسے مجبوری نہ بنایا جائے۔ کیونکہ اس میں بہرحال یہ امکان ہوتا ہے کہ وہ زبردستی کی شکل اختیار کر جائے گا۔ نیز اس کا انحصار اس بات پر بھی ہوتا ہے کہ استاد اس کنٹرول کو کس مقصد کیلئے کام میں لاتا ہے۔ اگر وہ مقصد کنٹرول کے بغیر بھی حاصل کیا جا سکتا ہے تو پھر اس کی ضرورت ہی نہیں ہے۔ اگر استاد بچے کو لائق، خود اعتماد اور ذمہ دار بنانا چاہتا ہے اور سمجھتا ہے کہ وہ اس کا اہل بھی ہے تو میرے خیال میں بچے کے پڑھائی سے بھاگنے کا امکان ختم ہو جائے گا۔..... اس طرح ہم پھر اس سوال پر واپس آ جاتے ہیں کہ کیا استاد واقعی بچے کی قدر کرتا ہے، اور اسے اس کا احساس بھی دلاتا ہے؟ اگر اس سوال کا جواب ہاں میں ہے تو پھر اسکول بچے کے لئے قید خانہ نہیں رہے گا اور استاد سکھانے پڑھانے کیلئے جیل کا وارڈر نہیں بنے گا۔

3۔ بچوں کے ذہن تربیت سے بنتے ہیں

بچوں کے ذہن تربیت سے بنتے ہیں

مارگرٹ ڈونلڈسن

جب تک نارمل بچے سکول جانے کی عمر تک پہنچتے ہیں اس وقت تک وہ اصل زندگی میں ''معنی خیز'' طور پر، یعنی کسی مقصد اور ارادے کے ساتھ عمل کرنے لگتے ہیں اور دوسروں کے مقاصد اور ارادے بھی جاننے لگتے ہیں۔ ان کے مطابق اپنے سلوک اور عمل کو شکل دیتے ہیں۔ اس پروسس میں بچوں کے اندر سوچنے سمجھنے اور زبان استعمال کرنے کی مہارت اس حد تک ظاہر ہونے لگتی ہے کہ ہم اس کی طرف دھیان دینے پر مجبور ہو جاتے ہیں۔ دراصل انسانی ارادے ہی وہ سانچے ہیں جن میں بچے کی سوچ پروان چڑھتی ہے۔ یہ سانچے بچے کی بول چال اور خیالات کی رہنمائی کرتے ہیں۔ بالکل اس طرح جس طرح عام طور پر بالغ لوگوں کی سوچ اور گفتگو کا دائرہ متعین کرتے ہیں، بلکہ ان لوگوں کی سوچ کا بھی جو اعلیٰ ذہنی قابلیت رکھتے ہیں اور خیالی سطح پر سوچتے ہیں۔

جب تک بچے کی سوچ اور اس کی زبان اس انداز میں پورے طور پر انسانی معنوں کے دائرے کے اندر رہتی ہے، وہ خود اپنی سوچ اور زبان کا شعوری طور پر احساس نہیں کر پاتا۔ وہ اس بیرونی دُنیا سے تو باخبر ہوتا ہے جس سے اس کا واسطہ پڑتا ہے، اور اس دُنیا میں وہ جو مقاصد حاصل کرنا چاہتا ہے ان سے بھی۔ چنانچہ یہ ناممکن ہے کہ اسے اس بات کا شعور نہ ہو کہ وہ اس دُنیا میں ایک کارندہ ہے جو اس دُنیا کے ساتھ نبرد آزما ہے۔ لیکن اس دُنیا سے نبٹنے کیلئے جو وسائل بچہ استعمال کرتا ہے ان کا اسے بہت ہی موہوم سا احساس ہوتا ہے اور وہ ان وسائل پر اس مخصوص موقع و محل سے ہٹ کر (جن میں عملی طور پر وہ ان وسائل کا استعمال کر رہا ہوتا ہے) ایبسٹریکٹ یا تجریدی انداز میں نہیں سوچتا۔ یعنی اس طرح کہ وہ ان سے کوئی اُصول اخذ کرے۔ وہ اپنی استعداد صرف نہایت اہم اور فوری ضرورت کیلئے ہی کام میں لاتا ہے۔ لیکن وہ اس بات پر توجہ نہیں دیتا کہ وہ یہ وسائل کس طرح استعمال کر رہا ہے۔ اور اس لیے جب فوری ضرورت باقی نہیں رہتی تو وہ اپنی مہارتوں کو ارادی طور پر دوبارہ کام میں نہیں لا سکتا۔

لیکن ہمارے (مغربی) معاشرے میں تعلیم کا نشوونما جس طرح ہوا ہے وہ بچے سے یہی تقاضہ کرتا ہے کہ جب چاہے شعوری طور پر اپنی استعداد کو کام میں لائے اور ان مسائل کو حل

کرے جو اس کے پرانے، پہلے سے مانوس ماحول سے نہیں نکلتے، بلکہ بظاہر اس طرح آ کھڑے ہوتے ہیں کہ ان کا نہ سر ہوتا ہے نہ پیر، اور ایسے لوگ انہیں اس کے سامنے لاتے ہیں جن کے ارادوں اور مقاصد کا اسے علم نہیں ہوتا۔

اس احساس نے کہ بچے سے اس قسم کے تقاضے غیر فطری ہیں (جو ایک لحاظ سے ہیں بھی) اکثر ماہرین تعلیم کو یہ مطالبہ کرنے پر مجبور کر دیا ہے کہ ایسے تقاضے کم سے کم ہونا چاہئیں، بلکہ بچوں کو سیکھنے کے مواقع فراہم کرنا چاہئیں۔ ان کی حوصلہ افزائی کرنا چاہئے کہ وہ خود ہی سوال کریں اور اگر وہ واقعی ان سوالوں کے جواب حاصل کرنا چاہیں تو اس میں ان کی مدد کی جانی چاہیئے۔ انہیں اپنے جذبات وخیالات کے بے ساختہ اظہار کرنے کا موقع دینا چاہیئے اور ان پر کسی قسم کا دباؤ نہیں ڈالنا چاہیئے۔

ان دلائل میں ظاہراً یا پوشیدہ طور پر فرد بیل کا وہ طرز استدلال نظر آتا ہے جس میں اس نے بچے کو ایک ایسے بڑھتے ہوئے پودے سے تشبیہ دی ہے جس کے بارے میں خطرہ ہے کہ روایتی کلاس روم کی خشک زمین اور سرد واندھیری فضا میں اس کی بڑھوار رک جائے گی یا استاد کی قینچی سے اس کی شکل ہی ٹیڑھی میڑھی ہو جائے گی۔

یہ خطرات کافی حد تک حقیقی ہیں۔ لیکن انسانی بچے پودے نہیں کہ ان کی پرورش صرف فطری اور قدرتی طریقے سے ہی ہوتی ہے۔ یہ بچے ایسی مخلوق ہیں جو متنوع امکانات سے مالا مال ہیں اور جو بالاخر اپنی رہنمائی کرنے کی خود ہی صلاحیت رکھتے ہیں۔ وہ اپنی دماغی قوتوں کا شعور حاصل کرنے کا طریقہ سیکھ سکتے ہیں اور فیصلہ کر سکتے ہیں کہ ان سے کیا کام لیا جائے۔ لیکن یہ کام کسی مدد کے بغیر نہیں کر سکتے۔ مدد کے بغیر یہ کام انتہائی سست اور طویل ہوگا اور اس میں بہت کم لوگ کامیاب ہو سکیں گے۔

کارل یونگ ان لوگوں کو کچھ زیادہ پسند نہیں کرتا تھا جنہیں وہ ''دانشور'' کہتا تھا۔ ایک ایسے مریض کے بارے میں جس کی حرکتوں پر وہ خوش نہیں تھا وہ لکھتا ہے: ''وہ مریض واقعی مجرم نہیں تھا۔ وہ صرف ایک ایسا نام نہاد، دانشور تھا جو قوت استدلال پر اتنا یقین رکھتا تھا کہ وہ یہاں تک سمجھنے لگا تھا کہ اس نے جو غلط کام کیا ہے اسے وہ اپنی سوچ وفکر کے ذریعہ ہی معدوم کر سکتا ہے۔''

تاہم یونگ ذہانت کے اس غیر متوازن ارتقاء کے خطرات کا احساس کرنے کے باوجود اس کی قوت اور عظمت سے غافل نہیں تھا۔ اس نے لکھا ہے کہ اسکول دراصل شعور کو منضبط کرنے کا ایک

یا مقصد وسیلہ ہے۔اور بچوں کو اسی چیز کی (شعور کی پرورش) سب سے زیادہ ضرورت ہوتی ہے۔ یہاں یونگ وائی گوٹسکی کے خیالات کے نزدیک پہنچ جاتا ہے جو شعور اور شعور پر دانستہ قدرت کو اسکول کے زمانے کی اصل دین تصور کرتا ہے۔

سوچنے کی بات یہ ہے کہ شعور کی نشوونما کا ذہانت کی نشوونما کے ساتھ کتنا گہرا تعلق ہوتا ہے۔دونوں ایک دوسرے کے مترادف نہیں ہیں کیونکہ شعور کی نشوونما زیادہ وسیع اثرات کی حامل ہوتی ہے۔تاہم ذہانت کے فروغ کے ساتھ ساس کا رشتہ بھی کم مضبوط نہیں ہے۔اگر دماغی قوتوں کو ترقی دینا ہے تو بچے کو اپنی فکر پر قابو پانے کا طریقہ آنا چاہیئے،اور وہ اس پر قابو پانے کا مطلب یہ ہے کہ خیالات اور قدیم لاشعور کو زندگی کی فوری ضرورتوں کے گڑھے سے باہر نکالا جائے اور دوسرے انسانوں کے ساتھ میل جول پیدا کیا جائے۔اس کا مطلب یہ ہے کہ انسانی حسیات کی جکڑ بندیوں سے نکلنے کے طریقے سیکھے جائیں۔اس عمل پر ہی اعلیٰ ترین علمی مہارتوں کا انحصار ہے۔

انسانی حس سے ماورا جانے کا عمل اس لحاظ سے غیر فطری ہے کہ وہ بے ساختہ ظہور میں نہیں آتا۔تہذیب کے طویل ادوار کے بعد اس عمل کا امکان پیدا ہوتا ہے۔کسی ایک بچے کی زندگی میں ان امکانات سے اس وقت تک کام نہیں لیا جاسکتا جب تک تہذیب کے وسائل کو مسلسل کوششوں کے ذریعہ اس مقصد کے لیے کام میں نہ لایا جائے۔

لیکن دوسرے معنی میں یہ عمل بالکل غیر قدرتی نہیں ہے۔یہ صرف خوابیدہ صلاحیتوں کو بیدار کرنے کا نام ہے۔یقیناً اس میں سخت اور ظالمانہ ڈسپلن یا مار مار کر اس قسم کی تعلیم دینا شامل نہیں ہے جس کے خلاف پرانے زمانے کے حساس لوگوں نے اپنے شدید جذبات کا اظہار کیا ہے اور اسکول کی ''باضابطہ'' تعلیم کو برا بھلا کہا ہے۔اسی تعلیم نے ولیم بلیک کو یہ کہنے پر مجبور کیا تھا:

گرمیوں کی صبح اسکول جانا
تمام خوشیاں اور مسرتیں کافور کردیتا ہے
کڑی اور ترش نظروں کے سائے میں
ننھی جانیں
ٹھنڈی آہیں بھرتی
دہشت کی حالت میں

اپنا دن کاٹتی ہیں

ظاہر ہے ایسا نہیں ہونا چاہیئے ورنہ اصل مقصد ہی فوت ہو جائے گا۔

اس ساری بحث سے یہ نتیجہ نکلتا ہے کہ اسکول کی زندگی کا آغاز خواہ کتنا ہی خوش گوار ہو اکثر بچوں کیلئے وہ ناخوش گوار اور تلخ تجربہ بن جاتا ہے۔ اس لیے اسے تبدیل کرنے کیلئے کچھ نہ کچھ ضرور کرنا چاہیئے۔

تعلیم حاصل کرنے کا تجربہ اس لئے ناخوش گوار بن جاتا ہے کہ کسی ایسے کام کو بار بار کرنا جس میں آپ ناکام ہو رہے ہوں بذات خود ایک ناخوش گوار فعل ہے۔ بڑے بچے تعلیم کے یہ تقاضے پورے نہیں کر پاتے اور وہ محسوس کرنے لگتے ہیں کہ ان کے سینے پر ''بیوقوف'' کا تمغہ لٹکا کر انہیں مسترد کیا جائے گا، خواہ وہ کتنی ہی کوشش کر لیں۔ برونر نے اس سچائی کا اظہار ان الفاظ میں کیا ہے: ''ہم ان کاموں میں دلچسپی لیتے ہیں جن میں ہم بہتر کارکردگی دکھا سکتے ہیں۔'' چنانچہ ہمارے بہت سے بچے روایتی تعلیم سے بے زاری اور بد دلی محسوس کرتے ہیں۔

اس بیزاری اور بد دلی سے بچانے کا طریقہ یہ ہے کہ بچوں سے ایسے تقاضے نہ کئے جائیں جو انہیں پریشان کر دیں۔ ایسا کیا جائے گا تو بچے صرف کچھ عرصہ خوشی خوشی تعلیم حاصل کریں گے اور بچوں کی بیزاری کا اظہار اسکول کے آخری برسوں تک نہیں ہوگا۔ جب معاشرہ کی طرف سے ان پر پڑھنا لکھنا سیکھنے اور ریاضی اور سائنس کی تعلیم حاصل کرنے کے لیے دباؤ کو نظر انداز یا مسترد کرنا ممکن نہیں رہتا۔

چونکہ یہ تقاضے معاشرہ کی پختہ اقدار سے پیدا ہوتے ہیں اس لیے انہیں تبدیل کرنا آسان نہیں ہوتا۔ علمی استعداد کی عملی افادیت صرف اچھائی برائی میں تمیز کرنے کیلئے ہی نہیں ہوتی بلکہ بذات خود اس کی اپنی اہمیت بھی ہوتی ہے۔ ہم چاہیں نہ چاہیں ہمیں علمی مہارتوں کی ضرورت ہوتی ہے اور اجتماعی طور پر ہمیں اس کا احساس ہوتا ہے کہ ہمارے لیے ان کا سیکھنا ضروری ہے۔

چنانچہ اب مسئلہ یہ ہے کہ کیا ہمیں مجبوری سمجھ کر یہ قبول کر لینا چاہیئے کہ صرف تھوڑے سے لوگ ہی علمی استعداد کے اعلیٰ ترین معیار تک پہنچ سکتے ہیں؟ میرے خیال میں ہمیں ایسا سمجھنے کی ضرورت نہیں ہے۔ میں سمجھتی ہوں کہ اس شدید دشواری کی نوعیت کا صحیح اندازہ نہیں لگایا گیا ہے جو یہ استعداد انسانی دماغ کیلئے پیدا کرتی ہے۔ اگرچہ ایک عرصے سے ہم جانتے ہیں کہ ''ایبسٹریکٹ'' فکر مشکل ہے، لیکن ہم انسانی حس کی حدود سے ماوراء لے جانے والی قوت کا شعور

نہیں رکھتے اور ہم یہ بھی پوری طرح نہیں جانتے کہ ہم اپنی فکر کو نئے اور آزادانہ راستے پر کس طرح موڑیں تاکہ ان قدیم وابستگیوں سے اپنے آپ کو آزاد کرسکیں جو بیک وقت ہماری فکر کو استقامت بھی بخشتی ہیں اور اسے نقصان بھی پہنچاتی ہیں۔ میں یہ بھی سمجھتی ہوں کہ یہ تسلیم کرنے کے بعد ہی ہم بچوں کی مدد کرنے کے قابل ہوسکیں گے کہ وہ نئے انداز کے ماہر مفکرین جائیں۔

اس مقصد کیلئے میں نے چند عملی سفارشات تیار کی ہیں۔ تاہم اس سوال پر بہت زیادہ جستجو کی ضرورت ہے کہ یہ کام کیسے کیا جائے؟ یہ سوچنا بھی غلط ہے کہ کسی چیز کا علم ہوجانے کے بعد عملی مقاصد کے لیے اس کا اطلاق خود بخود ہوجاتا ہے۔ تاہم اس میں بھی کوئی شبہ نہیں ہے کہ نظریاتی وابستگی اور سماجی کمٹمنٹ کے ساتھ اگر صحیح سمت میں قدم اُٹھایا جائے تو ہم اپنا علم اس انداز میں استعمال کرسکتے ہیں کہ واقعی نمایاں فرق نظر آئے۔

اس کے بعد کیا ہوگا؟ کیا اس طرح ہم جنت میں پہنچ جائیں گے؟ یا کسی نئے باغ عدن کے دروازے پر پہنچ جائیں گے جو دانشوروں کی بہشت ہوگی؟

یہی وہ موضوع ہے جس سے خاص قسم کی سائنس فکشن وجود میں آتی ہے اور جس کا مقصد ہم میں سے اکثر لوگوں کے جسم میں تھرتھری پیدا کرنا ہوتا ہے۔ بہرحال اس کی بھی وجہ ہوتی ہے۔

سی ایس لوئیس نے ایک ایسا ہی ولن (فراسٹ) پیش کیا ہے جس سے ہم نفرت کرنے لگتے ہیں۔ وہ ولن ''معروضیت'' اختیار کرنے پر زور دیتا ہے۔

> آگے کی بات کرنے سے پہلے، فراسٹ کہتا ہے۔ ''میں آپ سے درخواست کروں گا کہ آپ پوری طرح معروضی (حقیقت پسند) ہوجائیں۔ نفرت اور خوف کیمیائی عمل ہیں۔ ایک دوسرے کے لیے ہمارا ردعمل کیمیائی عمل ہے۔ چنانچہ سماجی رشتے بھی کیمیائی عمل ہیں۔ ایسا بندھن بے کار ہوگا جو باہمی اعتماد اور پسندیدگی کے جذبات نے باندھا ہو۔ یہ سب تو انجیکشن سے بھی پیدا کئے جاسکتے ہیں۔''
>
> بعد میں فراسٹ پھر کہتا ہے:
>
> ''جو چیز اب تک (کسی) نسل کا علمی مرکز نظر رہی ہے وہ تدریجی مراحل سے گزر کر نئے زمانے میں بذات خود نسل بن جائے گی۔ انسان مجسم سر (دماغ) بن جائے گا اور انسانی نسل مکمل مشینی نظام بن جائے گی۔''

یہ کوئی اتفاقی بات نہیں ہے کہ لوئیس کے کردار کا نام ''فراسٹ'' ہے۔ کیونکہ علم اپنی ماہیت

میں سرد ہوتا ہے۔ اسے انسان کی حسیات میں موجود گرمی سے آزاد ہو کر کام کرنا پڑتا ہے۔ احساسات سے آزاد ہونا(disembedded) مردہ ہونے(disembodied) سے زیادہ مختلف نہیں ہوتا۔ لیکن اس کا یہ مطلب بھی نہیں ہے کہ ہر شخص علمی مہارت حاصل کرنے کے بعد سرد مہر بن جاتا ہے۔ ہاں اگر اس کا ارتقا یک طرفہ ہو تو اس قسم کے اثرات پیدا ہو سکتے ہیں۔ یونگ اسے ''حسی اقدار'' کی خلاف ورزی کہتا ہے۔ لیکن گو یہ بات عجیب معلوم ہو، یک طرفہ ارتقا کا خطرہ اس طرح کم ہو جاتا ہے کہ ہم لوگوں کی ذہنی ترقی کو فروغ دینے میں ان کی مدد کرنے کی بہتر صلاحیت حاصل کریں۔ دراصل شخصی اور سماجی طور پر مسخ کئے جانے کا خطرہ اس لیے رہا ہے کہ ذہنی نشو و نما کو مدد کے ذریعہ بڑھانے کی بجائے بچوں پر اوپر سے جابرانہ طور پر ٹھونسا گیا ہے۔

میرے خیال میں عقل و خرد کی اس حکمرانی کی دو وجوہ تھیں۔ پہلی وجہ تو یہ تھی کہ عقل و خرد کی یہ استعداد بہت کارآمد ثابت ہو رہی تھی ... اس کا اظہار مختلف سطحوں پر ہو رہا تھا۔ اور اس وقت سے ہو رہا تھا جب سے انسان نے لکھنا اور اپنا ریکارڈ رکھنا شروع کیا۔ پھر دوسری جنگ عظیم میں برطانوی سائنس دانوں نے جرمنی کے خفیہ پیغام کے نظام ''انگما'' کے راز معلوم کر لئے ..... دوسری وجہ یہ ہے کہ عقل و خرد استعمال کرنے کی مہارت بہت کم لوگوں میں پائی جاتی تھی۔ اور جو چیز کم پائی جائے اس کی وقعت زیادہ ہوتی ہے۔ لیکن سوال یہ ہے کہ اگر یہ استعداد اتنی کم نہ رہے اور زیادہ لوگوں میں آ جائے تو پھر کیا ہوگا؟ کیا اس کی افادیت میں کمی آ جائے گی؟

دانش مندی تو اس میں ہے کہ اس کے بعد معاشرہ میں جو تبدیلیاں واقع ہوں گی ان پر غور کیا جائے۔ اس کی اہمیت کا احساس کیا جائے۔ ہم ان لوگوں کا ذکر نہیں کر رہے ہیں جو صحیح تلفظ ادا کر سکتے ہیں یا ریاضی کے سوال حل کر سکتے ہیں۔ بے شک یہ مقاصد بھی حاصل ہوں گے۔ لیکن یہ تو معمولی مقاصد ہوں گے۔ تبدیلیاں اس سے زیادہ ہوں گی۔

معاشرہ کے اندر ایسی مضبوط دانشور اشرافیہ کی موجودگی جسے اپنی برتری کا بھی احساس ہو کوئی نئی بات نہیں ہے۔ یہ صورت حال دو ہزار سال قبل مسیح مصر کی وسطی سلطنت کے دور میں بھی موجود تھی جب آج کی ہی طرح علم اور مہارت کو سماجی حیثیت کی کلید سمجھا جاتا تھا۔ اس وقت آج کی ہی طرح ہاتھوں سے کی جانے والی محنت کو حقارت کی نظر سے دیکھا جاتا تھا۔

اس دور کے مقابلے میں آج جو تبدیلی آئی ہے وہ یہ ہے کہ آج دھوبیوں اور لوہاروں کے گھروں کے بچے اسکول جاتے ہیں۔ اُنہوں نے تھوڑا بہت پڑھ لیا ہے۔ اس لئے اپنے مصری

بھائیوں کے مقابلے میں اپنی محرومی کا احساس زیادہ شدید ہے۔ اس صورتحال میں تبدیلی کا مطلب یہ ہوگا کہ ہمارے بچوں کی اکثریت کامیابی کے پر جوش جذبہ کے ساتھ اسکول سے فارغ ہوگی۔ ظاہر ہے ان میں سے ہر بچہ اسکول میں اول نہیں آئے گا۔ لیکن اگر ہم اپنے درجہ بندی کرنے کے شوق میں کمی کر دیں تو بس بچے مہارت حاصل کر کے عزت نفس کے احساس کے ساتھ اسکول سے فارغ ہو سکتے ہیں۔

اسکول سے فارغ ہونے کے بعد ان کا کیا بنے گا؟ وہ اپنی زندگی کیسے گزاریں گے؟ وہ اپنی مہارت اور استعداد کا استعمال کس طرح کریں گے؟

ان سوالوں کا جواب یہ ہے کہ اگر ہماری آبادی کی اکثریت اپنی دماغی استعداد کام میں لانے کے قابل ہوگئی تو ہم بعض دوسرے ہنروں اور دوسرے شعبوں میں اعلیٰ معیار قائم کریں گے۔ ایسے معیار جو ہماری زندگی کے لیے لازمی ہوں گے کیونکہ پھر ہم ان کاموں کو تعلیمی ناکامی کے زمرے میں نہیں ڈالیں گے۔

اب تک چونکہ ہم تعلیمی ناکامیوں کو آسانی کے ساتھ قبول کرتے رہے ہیں اس لئے ہم زندگی میں دوسری بہت سی ناکامیاں بھی برداشت کرتے آرہے ہیں۔

اب تک ہم تعلیم کے پورے مسئلے کے ساتھ جو سلوک کرتے رہے ہیں وہائٹ ہیڈ اسے ''بیہودہ کاہلی'' قرار دیتا ہے۔

تعلیمی طور پر کامیاب، پر جوش اور پر اعتماد نوجوانوں کی ایک کھیپ کو اپنے موجودہ پیداواری عمل میں کھپانا آسان نہیں ہوگا۔ ان سے فیکٹری وغیرہ میں کام لینے کے لئے اس کام کو زیادہ دلکش بنانا ہوگا۔ اگر ہم نے واقعی اسکول میں ان نوجوانوں کو اچھی تعلیم دی ہے تو ہمیں جان لینا چاہیئے کہ ان نوجوانوں کے لیے مالی منفعت ہی کافی نہیں ہوگی۔ ان کے لیے بہرحال کام کا ماحول زیادہ بہتر اور زیادہ تسلی بخش بنانا ہوگا۔

خوش قسمتی کی بات یہ ہے کہ انسان کے اندر ہاتھ سے کام کرنے کا جو قدرتی جذبہ موجود ہے اسے دبانا آسان کام نہیں ہے۔ ہوسکتا ہے ہاتھ سے کام کرنے کو برا سمجھنے کی ایک وجہ یہ بھی ہو۔ شاید بہت پہلے جب پڑھے لکھے لوگوں کی تہذیب پیدا ہوئی ہوگی تو اسوقت محسوس کیا گیا ہوگا کہ علم و دانش کی عزت کرانے اور علم و دانش کی ترقی کے لیے ضروری ہے کہ جسمانی کاموں کو برا کہا جائے۔

ایک بچہ ہنر مندی کے کام میں شروع سے ہی خوشی محسوس کرتا ہے۔ اسے یہ مسرت بے ساختہ حاصل ہوتی ہے۔ یہ مسرت غیر شعوری نہیں ہوتی لیکن اس کے لیے زیادہ غور وخوض بھی نہیں کیا جاتا۔ بعد میں میں غور وخوض کرنے کی صلاحیت کے استعمال سے بھی خوشی حاصل ہوتی ہے لیکن وہ خوشی کسی امداد کے بغیر نہیں ملتی۔ ہم ضروری امداد کے ساتھ جتنی زیادہ مہارت حاصل کرلیں گے اتنا ہی جسمانی کاموں کا مذاق اڑا کر ڈھل مل یقین لوگوں کو تعلیم کی چکی کے پاٹوں کے ساتھ باندھنے کی ضرورت بھی کم ہوتی جائے گی۔

اگر ہم لوگوں کی ایک بھاری تعداد کی مدد کر کے انہیں علمی طمانیت سے مالا مال کر دیتے ہیں تو ہمیں انسانی صلاحیتوں کے دوسرے پہلوؤں کو ترقی دینے کی زیادہ گنجائش نصیب ہو جائے گی۔ اس وقت انسانی ہاتھ کی قدر و قیمت بحال کرنا اتنا مشکل اور اتنا خطرناک نہیں ہوگا۔ اور اس کا نتیجہ یہ ہوگا کہ وسیع پیانہ پر تخلیقی توانائی سامنے آجائے گی۔

میں اس سے آگے کی قیاس آرائیاں ''مستقبل بینوں'' پر چھوڑتی ہوں۔ لیکن اتنا ضرور ہے کہ ہم نے اب تک جو علم حاصل کیا ہے اس کی روشنی میں ہم اگر اپنے بچوں کو اس قابل بنانے میں ان کی مدد نہ کرتے رہے کہ وہ ہماری طرف سے کئے جانے والے تقاضے بخوبی پورے کریں تو پھر ہمیں ان بچوں کو بے وقوف کہنے کا کوئی حق نہیں ہوگا، بلکہ ہمیں اپنے آپ کو بے پروا اور ان سے خوف زدہ ماننا پڑے گا۔

4۔ بچوں میں سیکھنے کا عزم ہوتا ہے

بچوں میں سیکھنے کا عزم ہوتا ہے

جیروم برونر

انسان کی واحد اہم خاصیت یہ ہے کہ اس میں سیکھنے کا مادہ ہے۔ یہ صلاحیت انسانی خمیر میں ایسی گندھی ہوئی ہے۔ کہ وہ بلا ارادہ سیکھتا چلا جاتا ہے۔ انسانی اطوار کا مطالعہ کرنے والے ماہرین کا یہ بھی خیال ہے کہ جانداروں کی نسل کے طور پر ہماری خصوصیت دراصل سیکھنے کی خاصیت ہی ہے۔ کیونکہ دوسرے حیوانوں کے مقابلے میں جن کا درجہ ہم سے کمتر ہے، ہم جبلی طور پر یہ صلاحیت نہیں رکھتے کہ ہم اپنے ماحول کی طرف میکانکی طور پر ردعمل کریں۔ برسوں پہلے ولیم جیمز نے لکھا تھا کہ ہمارا جبلی ردعمل صرف ایک بار ہی ہوتا ہے، اس کے بعد ہمارے تجربات اس میں ردوبدل کرتے رہتے ہیں۔ پاولوف کے انکشاف کے بعد ہم جان گئے ہیں کہ انسان اپنے ماحول کی صرف پیداوار ہی نہیں ہوتا بلکہ وہ اپنی مرضی کے خلاف بھی ماحول کے سانچے میں ڈھلتا چلا جاتا ہے۔

پھر ''سیکھنے کے عزم'' کا تصور کیوں پیش کیا جارہا ہے؟ اس کا جواب تعلیم کے تصور میں پوشیدہ ہے جو انسان کی ایجاد ہے اور سیکھنے والے کو سیکھنے سے بھی آگے لے جاتی ہے۔ دوسری مخلوقات اپنے سیکھنے کا آغاز ہر نسل کے ساتھ از سرنو کرتی ہیں لیکن انسان ایسی تہذیب میں پیدا ہوا ہے جس کا ایک بنیادی کام علم کو محفوظ کرنا اور اسے دوسروں تک پہنچانا ہے۔ انسان کی جسمانی ساخت کے باعث اس کے لیے ایک درمیانی ''معتدل'' ماحول میں زندہ رہنے کی غرض سے علم اور تکنیک کے ایک محدود حصے کو بھی بار بار ایجاد کرنا نہ صرف اسے ضائع کرنے کے مترادف ہوگا بلکہ مہلک بھی ہوگا۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ انسان اتفاقی طور پر سیکھنے کے عمل پر انحصار نہیں کرسکتا، اسے بہرحال ''تعلیم یافتہ'' بننا پڑتا ہے۔ نوعمر انسانوں کو اپنی تعلیم اور اپنی توجہ کو بیرونی تقاضوں کے مطابق کسی ضابطہ میں ڈھالنا ہوتا ہے۔ اسے ایک موہوم اور بعض اوقات ناقابل فہم مستقبل کیلئے اپنے سامنے کی چیزوں کو قربان بھی کرنا پڑتا ہے۔ یہ کام وہ ایسے اجنبی ماحول میں کرتا ہے جہاں الفاظ، خاکے اور دوسری تجریدی چیزیں اچانک اہم بن جاتی ہیں۔

اسکول اس نظم وضبط اور اس صفائی کا تقاضہ کرتا ہے جس سے بچہ پہلے واقف نہیں ہوتا اسی

طرح وہ اس سے ضبط اور جم کر بیٹھنے کا تقاضہ کرتا ہے جس کا تقاضہ اس سے پہلے بچے سے کبھی نہیں کیا گیا ہوتا ہے۔ یہ تمام چیزیں اسے ایسے مقام پر لا کر کھڑا کر دیتی ہیں جہاں وہ یہ نہیں جانتا کہ کہیں سے اسے ایسا اشارہ مل سکتا ہے جو یہ بتا سکے کہ وہ صحیح راستے پر ہے۔ غالباً سب سے اہم بات یہ ہے کہ اسکول گھر سے علیحدہ چیز ہوتا ہے اور علیحدگی میں بے چینی، چیلنج یا سکون کے جتنے بھی عناصر ہو سکتے ہیں وہ سب موجود ہوتے ہیں۔

اس طرح ''سیکھنے کے عزم'' کا مسئلہ اہم بلکہ مبالغہ کی حد تک نہایت اہم بن جاتا ہے۔ یہ ایسا مسئلہ ہے جس سے نظر نہیں چرائی جا سکتی البتہ اسے حل کے قابل بنایا جا سکتا ہے۔ ہم یہ معلوم کرنے کی کوشش کریں گے کہ وہ کونسے عوامل ہیں جو اسکول کی تعلیم میں تسلی واطمینان کا عنصر شامل کر سکتے ہیں اور اسکول کی مصنوعی فضا میں تعلیم حاصل کرنے کے عمل کو مسرت انگیز بنا سکتے ہیں۔ قریب قریب تمام بچوں کے پاس تعلیم حاصل کرنے کی ذاتی غرض ہوتی ہے۔ اس ذاتی غرض کا انحصار اصل عمل سے باہر کسی انعام یا معاوضہ پر نہیں ہیں ہوتا۔ اپنا کام پورا کرنا اور کامیابی کے ساتھ اسے انجام دینا ہی بذات خود انعام ہوتا ہے۔

تجسس ذاتی غرض کی ہی ایک شکل ہے۔ ہماری اس طرف زیادہ توجہ جاتی ہے جو غیر واضح، نامکمل یا غیر یقینی ہو۔ ہم اس وقت تک اس پر توجہ مرکوز رکھتے ہیں جب تک وہ واضح یقینی یا مکمل نہ ہو جائے۔ وضاحت کا حصول یا اس وضاحت کی جستجو ہی وہ چیز ہے جو ہمیں مطمئن کرتی ہے۔ اس تجسس میں کامیاب ہونے پر ہمیں کسی قسم کا انعام یا تعریف بے معنی نظر آتی ہے۔ ایسے بیرونی انعام خواہ کتنے ہی خوش کن ہوں اور ہم ان پر کتنا ہی انحصار کرنے لگے ہوں، بہر حال وہ ایک اضافی شئے ہی ہوتے ہیں۔ جو چیز ہمارے تجسس کو تحریک دیتی ہے اور پھر ہماری تسکین کرتی ہے وہ اس عمل کے اندر ہی مضمر ہوتی ہے۔ جس کے ذریعہ ہم تجسس کا اظہار کرتے ہیں۔ تجسس کا یہ عمل حیاتیاتی عنصر سے متعلق ہوتا ہے کیونکہ تجسس فرد کے لیے ہی نہیں پوری نسل کے لیے لازمی ہے۔ ایک تحقیق کے مطابق بعض جانور بھی تجسس کے جذبہ کی تسکین کیلئے ایسے کام کر لیتے ہیں جو ان کے لیے بالکل نئے ہوتے ہیں۔ لیکن یہ بات بھی واضح ہے کہ بے لگام تجسس کا انجام پریشانیوں سے زیادہ کچھ نہیں ہوتا۔ جو چیز بھی سامنے آ جائے اس سے دلچسپی لینا شروع کر دینا ایسا ہی ہے جیسے کسی چیز سے بھی دلچسپی نہ لینا۔ مثلاً تین مہینے کے بچوں کے رویئے پر جو تحقیق کی گئی اس سے اس بات کا اندازہ ہوا کہ ان کے سامنے جو مختلف اشیاء لائی گئیں اُنہوں نے ان پر کس قسم

کا اثر کیا۔ کبھی وہ ایک چمکدار رنگ کی طرف متوجہ ہوئے کبھی تیز آواز کی طرف اور کبھی چمکیلی سطح کی جانب۔ بہت سی چیزیں ان کی دسترس سے باہر تھیں کیونکہ ہوا جب چیزوں کو ہلا دیتی تو وہ کسی ایک چیز پر اپنی نظریں مرکوز نہیں رکھ سکتے۔ ان کے بارے میں اگر کچھ کہا جا سکتا ہے تو یہ ہے کہ وہ بہت زیادہ متجسس تھے۔ بچے اس اُصول کے تحت زندگی گزارتے ہیں جسے ماہرین نفسیات ''ابتدائی توجہ'' کہتے ہیں، وہ توجہ جس پر ماحول کی تغیر پذیری اور رنگا رنگی کا غلبہ ہوتا ہے۔

تجسس کی اس ابتدائی رفتار کے عمل کے بارے میں بہت سی قیاس آرائیاں کی گئی ہیں۔ دماغی نفسیات کے ایک ماہر ڈونلڈ ہیب نے اسے اس طرح بیان کیا ہے جیسے بچہ ماحول کا غیر جانبدار موڈل تیار کرنے کیلئے دُنیا کو پی رہا ہو۔ اور یہ بات واضح ہے کہ اگر بچے کو تاثرات کی اس غذا سے محروم کر دیا جائے جس سے وہ اپنے تجسس کی تسکین کرتا ہے تو اس کی قدرتی نشوونما رک جائے گی۔ ایک ہی جیسے ماحول میں رکھے جانے والے جانور بڑے ہو کر سیکھنے اور سیکھا ہوا دوسروں تک منتقل کرنے کی صلاحیت سے محروم ہو جاتے ہیں۔ جو برخود غلط اور نفسیاتی طور پر مریض والدین اپنے بچوں کو بند کمرے میں پالتے ہیں ان بچوں میں بھی ایسی ہی کمزوری اور پسماندگی پائی جاتی ہے۔ حتیٰ کہ جن بچوں کو ذہنی طور پر معذور بچوں کے ساتھ پاک صاف لیکن اکتا دینے والے ماحول میں رکھا جاتا ہے ان کے اندر بھی ذہانت کم ہونے کے آثار نمودار ہونے لگتے ہیں اور جب تک زبردست کوشش نہ کی جائے اس وقت تک ان کی ذہانت واپس نہیں آتی۔ چنانچہ بچے کی سب سے بڑی خدمت یہ ہے کہ اسے نئے نئے اثرات قبول کرنے کی اپنی بے پناہ صلاحیت سے پورا پورا فائدہ اُٹھانے کا زیادہ سے زیادہ موقع دیا جائے۔ اس عمر میں وہ دُنیا چھان رہا ہوتا ہے، وہ ان یادوں اور چیزوں کا ذخیرہ کر رہا ہوتا ہے جو ایک تسلسل کے ساتھ اس کے سامنے آ رہی ہوتی ہیں اور جنہیں سمجھنا اس کے لیے ضروری ہوتا ہے۔ ان کے درمیان وہ امتیاز قائم کرنا سیکھتا ہے۔

لیکن اگر اس توجہ کو مستقبل برقرار رکھنا اور اگر مختلف ترغیبات کے باوجود اسے کسی خاص کام پر لگانا ہے تو اس پر کسی قسم کی روک یا بندش بھی لگانا پڑے گی۔

بتدریج اور تکلیف دہ طریقہ سے قابو کیئے ہوئے تجسس کو رضا کارانہ طور پر کام میں لانے کے لیے بچے کی اس نو دریافت صلاحیت سے بھی مدد ملتی ہے جس صلاحیت کے ذریعہ بچہ اپنے آپ کو خود سکھاتا ہے اور ایک ترتیب کے ساتھ واقعی اپنے آپ سے باتیں کرتا ہے۔ ایسا معلوم

ہوتا ہے کہ اس میں استحکام پیدا کرنے والی قوت ٹھوس اور ظاہری اعمال کی وہ رفتار ہوتی ہے جو غیر متعلق تاثرات معدوم کر کے اپنی طرف توجہ مرکوز رکھتی ہے۔ وقت کے ساتھ جب بعض عادتیں پختہ ہوتی ہیں اور زبان پر قدرت بڑھتی ہے تو کسی جانب توجہ کرنے پر بچے کو زیادہ قدرت حاصل ہو جاتی ہے اور وہ اپنی مرضی کے مطابق کسی چیز پر توجہ مرکوز کرنے لگتا ہے جسے کبھی کبھی ابتدائی استخراجی توجہ کا نام دیا جاتا ہے۔ رنگا رنگ چیزیں بچے کے اندر استحکام پیدا نہیں کرتیں بلکہ عادت کے تحت کئے جانے والے روز مرہ کے کام اس میں استحکام پیدا کرتے ہیں۔ اس بارے میں بہت کم معلومات ہیں کہ بچے کو اپنی توجہ پر قدرت حاصل کرنے اور توجہ کسی چیز پر زیادہ دیر تک مرکوز رکھنے کی صلاحیت کو بڑھانے میں اس کی مدد کس طرح کی جائے۔ حالانکہ بچے اپنی منتشر خیالی اور بے لگام توجہ کے لئے مشہور ہیں لیکن انہیں کوئی بہت ہی دلچسپ کہانی سنائی جائے تو اپنی طرف خاصی دیر کیلئے انہیں متوجہ کیا جا سکتا ہے۔ اس مشاہدے سے بہت کچھ سیکھا جا سکتا ہے۔

اب سوال یہ ہے کہ کہانی میں وہ کون سی چیز ہے جو بچے کو دوسری چیزوں کی طرف اپنی توجہ بھٹکانے سے روکتی ہے؟ کیا دوسری سرگرمیوں میں ایسے عناصر موجود ہیں جن کا ایک دوسرے کے ساتھ موازانہ کیا جا سکتا ہے؟ یعنی ایک چیز زیادہ اچھی ہے اور ایک چیز اتنی اچھی نہیں ہے؟ اور کیا بچے کی توجہ لمحاتی دلچسپی سے ہٹا کر کسی چیز پر مستقل مرکوز کرنے میں اس چیز سے مدد لی جا سکتی ہے؟ کیا بچے کی ایسی تربیت کی جا سکتی ہے کہ وہ اپنا تجسس کسی خاص چیز پر مرکوز کر دے؟

بچوں کو لکڑی کے بلاک ایک دوسرے پر رکھتے دیکھئے اور غور کیجئے کہ وہ ان سے کتنا اونچا مینار بناتے ہیں۔ آپ دیکھیں گے کہ ان کی توجہ ان بلاکوں پر سے اس وقت تک نہیں ہٹے گی جب تک ان کا بنایا ہوا مینار گر نہ جائے۔ لیکن پھر وہ اس سے بھی اونچا مینار بنانا شروع کر دیں گے۔ یہ کام خود اتنی زیادہ اہمیت کا حامل نہیں ہے۔ زیادہ اہمیت اس بات کی ہے کہ بچہ بے یقینی کی اس کیفیت میں کشش محسوس کرتا ہے اور اسے اپنا ذاتی مسئلہ بنا لیتا ہے۔ پھر اس پر قابو پانے کی کوشش کرتا ہے۔ یہ عمل اس مجہول توجہ کے برعکس ہے جو بچہ روشن اور چمکدار چیزوں کی طرف مبذول کرتا ہے۔ اس تجسس کو زیادہ طاقت ور علمی کاموں پر لگانے کیلئے ضروری ہے کہ انفعالی، اثر پذیر اور اتفاقی قسم کے تجسس کو فعال اور مستقل شکل دے دی جائے۔ ایسے بہت سے کھیل موجود ہیں جو صرف اشیاء کے ساتھ ہی نہیں کھیلے جاتے بلکہ ''بیس سوال'' کی طرح زبانی طور پر کھیلے جاتے ہیں۔ ان کے ذریعہ بچے کے تجسس کو ایک راستے اور صحیح خطوط پر ڈالا جا سکتا ہے۔

جہاں تک بچے کے اندر شوق پیدا کرنے کا تعلق ہے اگر ہم تعلیم کے موجود مصنوعی نظام کا بچے کی سطحی توجہ اور تجسس کے ساتھ تعلق پیدا کریں اور پھر زیادہ گہرائی میں جا کر بچے کی مسلسل اور مستقل توجہ حاصل کریں تو ہمارا نظام تعلیم کم مصنوعی ہو جائے گا۔ اور میرے خیال میں یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ موجودہ نصاب تعلیم میں جو کامیابی حاصل کی گئی ہے وہ اسی راستے پر چلنے کی وجہ سے ہے۔ کامیابی حاصل ہو جائے تو حقیقت کو تسلیم کر لینا چاہئے کہ ہمارے علم میں براہ راست آنے والی چیزوں کے علاوہ ایک وسیع علمی ایریا ہے جہاں علم عقلی طور پر نتائج اخذ کر کے یعنی Inference کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے۔ دو اور دو جمع کر کے حیرت انگیز نتائج حاصل کئے جا سکتے ہیں۔ لیکن یہاں پھر مہارت کا سوال سامنے آتا ہے، جس پر ہمیں توجہ دینی چاہیۓ۔ سیکھنے کی اور وجوہ میں سے ایک وجہ تو تجسس ہے۔ مہارت حاصل کرنا ایک اور وجہ ہے۔ روبرٹ وہائٹ نے اسے اس طرح بیان کیا ہے:

> ویبسٹر کے مطابق مہارت کا مطلب قابلیت یا اہلیت ہے۔ اس کے مترادفات ہیں لیاقت، استعداد، ہوشیاری اور ہنر مندی۔ اس لئے سمجھنے تلاش کرنے، گھٹنوں چلنے، پاؤں پاؤں چلنے اور توجہ و ادراک کی تشریح کرنے کیلئے یہی ایک لفظ ''مہارت'' مناسب لفظ ہے۔ یہ تمام صلاحتیں ماحول کے ساتھ ہمارے موثر ربط وضبط کو فروغ دیتی ہیں۔ یہ بات یقیناً درست ہے کہ اس سارے ارتقاء میں پختگی اہم کردار ادا کرتی ہے لیکن بولنے اور چیزوں کو ماہرانہ طور پر اپنے کام میں لانے کا زیادہ پیچیدہ کام اس پر فوقیت لے جاتا ہے۔ میں تو کہوں گا کہ مہارت کو ہی شوق پیدا کرنے کی وجہ قرار دیا جائے گا۔ مہارت حاصل کرنے کی تحریک اور وہ مہارت جسے حاصل کی ہوئی استعداد کے عام معنی میں استعمال کیا جاتا ہے دو الگ الگ چیزیں ہیں۔ مثال کے طور پر ہمارا وہ رویہ ضرورت سے زیادہ توانائی کی وجہ سے پیدا نہیں ہوتا جس سے ہم چیزوں کو موثر طور پر سمجھنے، انہیں استعمال کرنے اور کچھ چیزوں کو چھوڑ دینے کے قابل ہو جاتے ہیں۔ یہ عمل دانستہ، منتخب اور ہماری بنیادی قوت محرکہ کی ضرورت پوری کرتا ہے بلکہ وہ ماحول سے نبٹنے کیلئے ہماری ذاتی ضرورت بھی پوری کرتا ہے۔''

انسان اور دوسرے جانداروں کے ننھے بچوں کے مشاہدے سے پتہ چلتا ہے کہ ان کے سارے کھیل اور ساری حرکتیں اپنے ماحول سے نبٹنے کی کوشش کے لیے ہوتی ہیں مثال کے طور پر

ماہرین حیوانات بتاتے ہیں کہ چھوٹی بندریا اپنا بچہ پیدا ہونے سے پہلے ہی ننھے ننھے بچوں کو گود میں لے کر جھولا جھلاتی ہے۔ بندریا کے اس کھیل کو آئندہ زندگی کی تیاری سمجھنا چاہیئے۔ بندر کے بچے ٹھوس اشیاء سے نہیں کھیلتے اسی لئے بڑے ہو کر وہ آلات استعمال کرنے کے قابل نہیں ہوتے۔ اس بات کی شہادت بھی موجود ہے کہ زبان سیکھنے کی ابتدائی استعداد کا انحصار بھی اسی تیاری پر ہوتا ہے۔ زبان کے ایک ماہر نے حال ہی میں بتایا ہے کہ ایک دو سالہ بچہ اس کے باوجود کہ اس کے کمرے میں روشنی بجھادی گئی ہو۔ اس کے والدین چلے گئے ہوں، سامنے بات کرنے والا بھی کوئی نہیں ہو، اور اس پر نیند کا غلبہ بھی ہو، تب بھی وہ زبان کے امکانات تلاش کرتا رہتا ہے۔

بچہ جو الٹی سیدھی زبان یا الفاظ بولتا ہے اسے اس کے سوا اور کوئی معنی نہیں پہنائے جا سکتے کہ اس طرح وہ مشق کرنے اور نیا ہنر سیکھنے میں خوش محسوس کر رہا ہے۔ یہ ضروری نہیں کہ بچے کی یہ استعداد اسے قدرتی طور پر اسکول کی تعلیم کی طرف لے جائے، لیکن اپنی پسند کے مضمون میں جس طرح وہ زور وشور سے دلچسپی لیتا ہے اس کا تعلق بھی سیکھنے کے عمل میں اسی خوشی سے ہے جو بچہ قدرتی طور پر رکھتا ہے۔

جو کام ہم اچھی طرح کر پاتے ہیں اس کام سے ہماری دلچسپی بڑھتی ہے۔ عام طور پر کسی ایسے کام میں دلچسپی برقرار رکھنا مشکل ہوتا ہے، جس کام میں ہم کچھ نہ کچھ مہارت حاصل نہ کر رہے ہوں۔ کھیل ایک ایسی سرگرمی ہے جہاں خوشی حاصل کرنے کیلئے کسی خاص مہارت کی ضرورت نہیں ہوتی، اگر یہ نہ ہو کہ بڑوں کے ساتھ بچوں کا موازنہ کرنے کیلئے ان پر بھی بڑوں کا معیار مسلط کر دیا جائے۔ چند سال پہلے اسکاٹ لینڈ کے گورڈنسٹون اسکول میں جو طریقہ رائج کیا گیا اس کا بہت چرچا ہے۔ وہاں کھیلوں کے عام مقابلوں کے علاوہ طلباء سے کہا جاتا ہے کہ وہ خود اپنا سابقہ ریکارڈ توڑنے کی کوشش کریں۔ اب متعدد امریکی اسکولوں نے بھی یہ طریقہ اپنا لیا ہے۔ ابھی اس کی قدر و قیمت کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا ہے لیکن کہا جاتا ہے کہ اس سے بچوں کے اندر بہت جوش وخروش پیدا ہو رہا ہے۔

کامیابی اور کامرانی کا احساس پیدا کرنے کے لیے ضروری ہے کہ ایسا کام کیا جائے جس کا آغاز وانجام ہو۔ شاید ایک ایکسپریمنٹ کا حوالہ دینا مناسب ہو جو اس سلسلے میں ایک تمثیلی حکایت کا کام کرے۔ ماہرین نفسیات ایک ایسی صورت حال کا ذکر کرتے ہیں جسے انہوں نے

انتہائی مشکل نام Zeigarnice Effect دیا ہے یعنی وہ کام جو مکمل نہ ہو پائیں یا جن کی تکمیل میں کوئی رکاوٹ پڑ جائے ان کاموں کے مقابلے میں زیادہ یاد رہتے ہیں جو کسی دشواری کے بغیر مکمل ہو جائیں۔ نامکمل کام انسان بار بار مکمل کرنے کی کوشش کرتا ہے، لیکن یہ سطحی سی بات ہے کہ کیونکہ اس میں ایک نازک معاملے کا ذکر نہیں کیا گیا۔ نامکمل کام کو مکمل کرنے کا اثر اس وقت پیدا ہوتا ہے جب اس کام کا ایک آغاز ہو، اس کے لیے کوئی منصوبہ ہو اور پھر اس کا انجام ہو۔ لیکن اگر وہ کام بے معنی ہو، یعنی اس کا کوئی مقصد نہ ہو اور اس کا کامیابی کا اندازہ لگانے کا کوئی ظاہری ذریعہ بھی نہ ہو تو ایسے کام میں رکاوٹ پڑ جانے کے باجود اسے مکمل کرنے کی خواہش پیدا نہیں ہوتی،۔

ایسا معلوم ہوتا ہے کہ مہارت حاصل کرنے کی خواہش پر بھی اسی اُصول کا اطلاق ہوتا ہے۔ ہم جو کام کر رہے ہیں اگر اس میں کسی قسم کی بامعنی وحدت نہیں ہوگی اور کوئی ایسا وسیلہ بھی نہیں ہوگا جس سے ہم یہ معلوم کر سکیں کہ ہم کیسا کام کر رہے ہیں تو یہ ممکن نہیں کہ اس کام میں سبقت لے جانے کی کوشش کریں۔ بہر حال یہ بھی پوری کہانی کا ایک چھوٹا سا حصہ ہے کیونکہ ہر شخص کام میں مہارت حاصل نہیں کرنا چاہتا۔ بلکہ بعض لوگوں کے بعض ہنر کچھ لوگوں کے لیے پریشانی کا باعث بھی بن سکتے ہیں۔ مثلاً کپڑوں کی سلائی کے کسی مقابلے میں اگر لڑکوں کو شامل کر دیا جائے تو ظاہر ہے وہ خوش نہیں ہوں گے۔ اسی طرح لڑکیاں بھی دھینگامشتی پسند نہیں کریں گی۔ مختلف عمروں، مختلف جنس اور مختلف معاشرتی طبقوں کے بچوں کے لیے مہارت حاصل کرنے کے مختلف شعبے موجود ہیں۔ البتہ مہارت حاصل کرنے کی بعض اغراض ایسی ہیں جو ان چیزوں سے ماورا ہیں۔ ان میں ایک وہ کام ہے جو کسی شخص کی اپنی مہارت سے بلند ہو اور اسے سیکھنے کے لیے محنت کرنی پڑے اور وہ بامعنی و بامقصد بھی ہو۔ ان دونوں کا امتزاج ایک نازک معاملہ ہے۔

ان تجربہ کار استادوں نے، جو سائنس کا نیا نصاب پڑھا رہے ہیں، بتایا ہے کہ طلبہ نے اس میں ترقی کے لیے جس جوش و خروش کا مظاہرہ کیا ہے اس نے انہیں حیران کر دیا ہے۔ کئی اساتذہ کا خیال ہے کہ یہ جوش و خروش طلبہ میں اس بڑھتے ہوئے اعتماد کی وجہ سے پیدا ہوتا ہے کہ وہ یہ مضامین سمجھنے کی اہلیت رکھتے ہیں۔ بعض طلبہ پہلی مرتبہ کسی مضمون کو گہرے طور پر سمجھنے کا تجربہ حاصل کر رہے تھے جس کے باعث انہیں محسوس ہو رہا تھا کہ وہ کسی بات کی تہہ تک پہنچ رہے

ہیں۔ یہی چیز مہارت حاصل کرنے کی محرک بنتی ہے۔ ہمارے اسکول جوش وخروش کے اس خزانہ سے ابھی تک پوری طرح استفادہ نہیں کر سکے ہیں۔

اگرچہ ہمیں یہ معلوم نہیں کہ مہارت حاصل کرنے کی خواہش کو کس حد تک بیرونی انعام کے ذریعہ خاطر خواہ شکل دی جاسکتی ہے یا خاطر خواہ راستوں پر لگایا جاسکتا ہے لیکن اس بات کا امکان موجود ہے کہ یہ خواہشات بیرونی اثرات سے متاثر ہونے کی بے حد صلاحیت رکھتی ہے۔ لیکن کسی راستے پر لگانا تو الگ بات ہے پہلا سوال یہ ہے کہ تعلیمی نظام مہارت حاصل کرنے کے جذبہ کو زندہ رکھنے اور پرورش کرنے کیلئے کیا کرسکتا ہے۔ خواہ وہ کاشت کاری میں مہارت حاصل کرنے کا جذبہ ہو یا فٹ بال اور ریاضی میں مہارت حاصل کرنے کا؟ وہ کون سی چیز ہے جو مہارت برائے مہارت حاصل کرنے کے عمل میں خوشی اور احساس کامرانی کا برقرار رکھتی ہے، یعنی اس جذبے کو جسے ٹورسٹائن ویبلین نے (کاریگری کی انسٹنکٹ) کا نام دیا ہے؟ سوال یہ ہے کہ کیا مہارت حاصل کرنے کے داخلی تقاضے محض اپنے استعمال سے ہی (وہ استعمال خواہ کسی غرض سے بھی ہو) تقویت حاصل کرتے ہیں یا اس کا انحصار مرتبہ، دولت، تحفظ یا شہرت حاصل کرنے کی خواہشات پر ہوتا ہے؟

اول تو مہارت حاصل کرنے کی خواہشات کی حوصلہ افزائی کس طرح کی جائے، اس سلسلے میں مختلف معاشروں اور معاشرہ کے مختلف طبقوں کے درمیان نمایاں فرق پایا جاتا ہے۔ ڈیوڈ میک کلے لینڈ ’’کارہائے نمایاں کرنے والا معاشرہ‘‘ کے تصور پر تبصرہ کرتے ہوئے کہتا ہے کہ اس بات کا پتہ چلتا ہے کہ بعض زمانوں میں اور بعض مقامات پر جہاں کارہائے نمایاں حاصل کرنے کی خواہشات کھل اٹھی ہیں، ان خواہشات کو معاشرے کے اداروں اور اساطیر سب کی طرف سے حمایت ملتی ہے۔ فرد کی ذاتی ذمہ داری، پیش قدمی کا جذبہ، فیصلے اور عمل میں آزادی اور ذات کی مثالی تکمیل پر زور .... یہ سب ایسی چیزیں ہیں جو بچپن کے بعد بھی مہارت حاصل کرنے کے بنیادی شوق کو زندہ رکھتی ہیں۔

لیکن مہارت کا اظہار کس حد تک ذہنی قابلیت کا معاملہ ہے۔ اس بارے میں مختلف معاشرے مختلف رویئے رکھتے ہیں۔ مثلاً بوسٹن میں آباد یہودی اور آئرش تارکین وطن کا موازنہ کرتے ہوئے فریڈ بیلز لکھتا ہے کہ آئرش طلبہ سے کہیں زیادہ یہودی طلبہ اسکول کی کامیابی اور وہاں سے حاصل ہونے والی علمیت کو صرف مرتبہ حاصل کرنے کے لیے ہی نہیں بلکہ بذات خود

قابل قدر چیز سمجھتے ہیں۔ اس کی وجہ تاریخ میں تلاش کی جاسکتی ہے۔ ہرزوگ اور زبروسکی اپنی کتاب میں مشرقی یورپ کے لوگوں کے بارے میں لکھتے ہیں کہ چونکہ وہاں یہودیوں پر دوسرے پیشوں کے دروازے بند کردیئے گئے تھے غالباً اس لئے ان کے اندر علمی اعلیٰ پن (Excellence) کو بڑھانے اور اسے مہارت کے اظہار کا قابل فخر وسیلہ بنانے کے رجحان کی حوصلہ افزائی ہوئی۔

کوئی معاشرہ دانستہ طور پر جزا یا سزا کے ذریعہ سے ان معاملات پر قابو نہیں پاسکتا مشرقی یورپ میں اگر کسی یہودی مذہبی رہنما (ربی) کا بیٹا تالمود کا عالم بننے کے بجائے تاجر بننا چاہتا تھا تو اسے سزا نہیں دی جاتی تھی۔ عالم بننے میں اسے زیادہ طویل محنت اور مشقت کرنا پڑتی تھی، جس کا اسے کوئی انعام ملنے کی بھی کوئی اُمید نہ ہوتی تھی۔ دراصل اس میں کئی لطیف طاقتیں کام کررہی ہوتی ہیں، جن سے ہم مانوس تو ہوتے ہیں لیکن تعلیم پر غور کرتے ہوئے ہم انہیں نظرانداز کردیتے ہیں۔ ان میں سے ایک معاشرہ کی طرف سے ''قبولیت'' بھی ہے۔ مثلاً ہاتھ سے کام کرنے والے کے مقابلے میں کسی پیشہ ور ماہر کی زیادہ قدر کی جاتی ہے۔ لیکن معاملہ یہاں ختم نہیں ہوجاتا۔ سوال یہ ہے کہ معاشرہ کے کس عنصر کی طرف سے ''قبولیت'' ہو؟ سوشیولوجی کے ہم عصر ماہرین اس سلسلے میں اس خاص گروہ کا حوالہ دیتے ہیں جو زندگی کے کاموں میں ہماری راہنمائی کرتا ہے، یہ معین کرتا ہے کہ کیا ممکن ہے کیا نہیں اور جس کی خوشنودی ہمیں عزیز ہوتی ہے۔ لیکن وہ کیا چیز ہے جو اس مخصوص گروہ کی طرف دیکھنے پر آمادہ کرتی ہے؟

ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس عمل کے پیچھے کام کرنے والی چیز وہ پروسس ہے جسے ہم بلا تامل'' پہچان حاصل کرنا'' کہتے ہیں۔ پہچان حاصل کرنے کے پروسس کی نشاندہی تو کی جاسکتی ہے لیکن اس کی تشریح اتنی آسانی سے نہیں کی جاسکتی۔ اس کا تعلق انسان کے اس قوی رجحان سے ہے کہ وہ اپنی ذات اور اپنی اُمنگوں کو کسی دوسرے شخص کے نمونے پر ڈھالنے کی کوشش کرتا ہے۔ ہم اگر اپنے ''مثالی'' شخص کے نمونے پر اپنے آپ کو ڈھالنے میں کامیاب ہوجاتے ہیں تو خوشی محسوس کرتے ہیں۔ ہمیں اپنی کامیابی کا احساس ہوتا ہے لیکن اگر ایسا نہیں ہوتا تو ہمیں تکلیف ہوتی ہے کہ ہم نے اس شخص سے دغا کی ہے۔ اگر ہماری مثالی شخصیت کسی خاص نوعیت کی ہے، یعنی کسی خاص گروہ یا خاص زمرہ سے تعلق رکھتی ہے تو ہماری وفاداریاں اس شخصیت سے آگے بڑھ کر اس گروہ کی وفاداری تک پہنچ جاتی ہیں چنانچہ ہوتا یہ ہے کہ یہ وفاداریاں افراد تک محدود نہیں رہتیں

بلکہ پورے معاشرہ تک پہنچ جاتی ہیں۔

یقیناً اس بات کی اس طرح تشریح کرنا جیسی ہم نے اوپر کی، سادہ لوحی پر مشتمل ہے، لیکن اس سے پہچان حاصل کرنے کے پروسس کے ایک اہم پہلو کی اہمیت واضح ہوتی ہے۔ وہ پہلو یہ ہے کہ پہچان حاصل کرنے کا پروسس خود بخود چلتا رہتا ہے، کیونکہ اس طرح مبتدی یا سیکھنے والا، اپنے آپ کو جزا و سزا دینے کا اختیار خود حاصل کر لیتا ہے۔ جس حد تک ہم اپنے ساتھ لے کر چلتے ہیں، اس حد تک ہم دوسروں کی طرف سے دیئے جانے والی سزا و جزا سے بے نیاز ہو جاتے ہیں۔

ماہرین نفسیات کہتے ہیں کہ جن لوگوں سے ہم اپنی شناخت حاصل کرتے ہیں وہ لوگ وہ ہوتے ہیں جن کے اختیار میں وہ نفسیاتی ذرائع ہوتے ہیں جن کی ہمیں بے حد خواہش ہوتی ہے۔ جیسے محبت، مقبولیت اور ضروریات کی تکمیل۔ پہچان حاصل کرنے کی اصطلاح ان گہرے رشتوں کے لیے استعمال کی جاتی ہے جہاں جذباتی لگاؤ موجود ہو۔ لیکن فی الحال مجھے اس مسئلے کو یہیں چھوڑنے دیجیے۔ میں اس کی طرف بعد میں آؤں گا۔ تاہم شناخت حاصل کرنے کی اور بھی، نسبتاً ''ہلکی''، صورتیں ہوتی ہیں جن کی اہمیت بچپن کے زمانے میں اور بعد میں بھی بہت ہوتی ہے۔ ہلکے رشتوں میں کام آنے والی شناخت کو ہم ''مہارت کے موڈل'' کہہ سکتے ہیں، یہ وہ ہیرو ہوتے ہیں جو موقع پر موجود ہوں۔ یہ کسی ایسی صلاحیت کے حامل ہوتے ہیں جس کی ہمیں خواہش ہوتی ہے مگر اہم بات یہ ہے کہ یہ صلاحیت ہم ان سے براہ راست لین دین کے ذریعہ حاصل کرتے ہیں۔ اسکی بہترین مثال ہے جس طرح ماں باپ سے بچہ زبان سیکھتا ہے۔ بچہ غلطی کرنے، پھر اس کی اصلاح کرنے کا کام اس وقت تک کرتا رہتا ہے۔ جب تک وہ یہ نہیں سیکھ لیتا کہ جملے کیسے بنائے جاتے ہیں اور ان کا استعمال کیسے کیا جاتا ہے، آخر کار وہ خود ہی ایسی تخلیقی ترکیب وضع کر لیتا ہے کہ خود ہی جملے بناتا ہے اور خود ہی ان کی اصلاح کرتا ہے۔ وہ زبان کے اُصول سیکھ لیتا ہے کہ خود ہی جملے بناتا ہے اور خود ہی ان کی اصلاح کرتا ہے۔ وہ زبان کے اُصول سیکھ لیتا ہے۔ ماں باپ اس کے لیے موڈل ہوتے ہیں جن کے ساتھ میل جول اور بات چیت سے وہ زبان سیکھنے کا ہنر حاصل کرتا ہے۔

جب کوئی استاد یا والدین کوئی ایک ہنر سکھاتے ہیں تو دراصل وہ صرف ایک ہنر ہی نہیں سکھاتے اس کے ساتھ وہ اور بھی بہت کچھ سکھاتے ہیں۔ استاد اس طرح خود پڑھائی کیلئے بچے

کے رویئے بناتے ہیں۔ ویسے اس کا نتیجہ اصل ارادے کے برعکس بھی ہوسکتا ہے۔ مثلاً ہمارے اسکول میں پہلا سبق یہ پڑھایا جاتا ہے کہ ان چیزوں کو یاد کیا جائے جو بچے سے پوچھی جائیں گی، ایسی صفائی ستھرائی کے ساتھ کام کیا جائے جس کی کوئی وضاحت موجود نہیں ہوتی اور خیالات کے اس سلسلے کو سمجھا جائے جو اندر سے نہیں بلکہ باہر سے آتا ہے، اور صحیح جواب دیئے جائیں۔ اینتھر و پولوجی (Anthropology) کے ماہرین کہتے ہیں کہ ابتدائی جماعتوں کی تعلیم کا بنیادی اُصول معاشرہ میں نسوانی خصوصیت کا حامل ہوتا ہے، یعنی نڈر ہونے کی بجائے محتاط، دوسرے الفاظ میں اس وقت عورتوں کی جیسی نرمی برتنے کی ضرورت ہوتی ہے۔

پولین سیرز نے اپنے ایک حالیہ مطالعہ میں لکھا ہے کہ ابتدائی جماعتوں میں لڑکیاں لڑکوں کے مقابلے میں جلدی اپنے چلبلے اور کھلنڈرے پن پر قابو پالیتی ہیں۔ ان کی اس خصوصیت کو ان کی ''زنانہ'' خوبی قرار دیا جاتا ہے اور اس بنا پر ان کی تعریف کی جاتی ہے۔ یہ تعریف اتنی اہم ہوتی ہے کہ جو لڑکیاں ابتدائی ایام میں قرینہ کے ساتھ یہ عادتیں اپنا لیتی ہیں بعد میں انہیں ان سے ہٹانا ممکن نہیں رہتا۔ جو لڑکے اس زمانے میں زیادہ کھلنڈرے ہوتے ہیں وہ یہ تعریف نہیں سنتے۔ اس لیے بعد کی جماعتوں میں پڑھتے ہوئے وہ اپنی مرضی کے مالک ہوتے ہیں۔ اس سلسلے میں ٹھوس نتائج حاصل کرنے کے لیے بچوں کی اپنی زندگی کے مزید حالات جاننے کی ضرورت ہے۔ بچوں کے سامنے مزید موڈل پیش کرنے کے اور بھی بہت سے طریقے ہیں۔ ایک تو خود وہ استاد ہے جو بچے کے لیے ایک چیلنج بن جاتا ہے۔ خاص طور سے ابتدائی جماعتوں میں اس کا بہت اثر ہوتا ہے۔ پھر فلم اور کلوز ڈسرکٹ ٹیلی ویژن ہے۔ ان کے ذریعہ اساتذہ کا دائرہ بہت وسیع ہوجاتا ہے تاہم فلم یا ٹی وی کے ذریعہ تعلیم دینے کی اپنی حدود ہیں کیونکہ اس میں بچہ استاد سے سوال جواب نہیں کرسکتا۔ لیکن اس سے ایک قسم کا رابطہ اس طرح پیدا کیا جاسکتا ہے کہ ٹیلی ویژن پر تعلیم دینے والے استاد کے سامنے چند بچے بیٹھے ہوں جو سوال جواب کر رہے ہوں۔ بچے ان کے ساتھ اپنے آپ کو شریک محسوس کرسکتے ہیں۔ ٹیم ٹیچنگ یا اجتماعی تعلیم اس کا ایک اور نمونہ پیش کرنے کا ایک طریقہ ابھی تک مجرب نسخہ نہیں بنا ہے، لیکن فن تعلیم بھی ایک ایسا فن ہے جسے علم معاشیات اور انجینئرنگ کی طرح ایسی خاص تیکنیک استعمال کرنا چاہئیں جن سے نہ صرف یہ معلوم ہوسکے کہ وہ تیکنیک کارآمد ہیں یا نہیں بلکہ یہ بھی کہ انہیں کارآمد کیسے بنایا جاسکتا ہے۔

میرے خیال میں استاد کو مہارت کا نمونہ بننے کیلئے روزمرہ زندگی کا ایسا موڈل بننا چاہیئے

جس سے بچہ بے تکلفی کے ساتھ میل جول رکھ سکے۔ صرف اتنا ہی کافی نہیں ہے کہ استاد بچے کے سامنے ایسی مثال پیش کرے جس کی بچہ نقل کرے۔ بلکہ اسے بچے کے ساتھ ہم کلامی کا ایک حصہ ہونا چاہیئے، ایک ایسی شخصیت جس سے بچہ اپنی عزت کرانے کی خواہش رکھے، اور جس کے معیار پر بچہ اپنے معیار بنانے کا خواہاں ہو۔ اس کا مطلب ایسی زبان بولنا ہے جس میں دوسرے بھی حصہ لے سکتے ہیں، اس دوطرفہ مکالمہ کی زبان اپنی ذات کا حصہ بن جائے اور اس میل جول کے لیے جو سٹائل اور معیار اختیار کئے جائیں وہ خود اپنا معیار بن جائیں۔

آخر میں چند الفاظ اس ذاتی غرض کے بارے میں، جو سیکھنے کے عزم سے بہت گہرا تعلق رکھتی ہے۔ اسے ایک دوسرے کے ساتھ لین دین یا افہام و تفہیم بھی کہا جاسکتا ہے۔ کیونکہ اس میں انسان کی اس ضرورت کا بھی دخل ہوتا ہے جس کے تحت وہ دوسروں کے ساتھ تعلق پیدا کرتا ہے اور ان کے ساتھ مل کر کوئی مقصد حاصل کرتا ہے علم حیوانات کی تازہ تحقیق سے انکشاف ہوا ہے کہ جاندار اپنی انفرادی بقا کیلیئے دوسری نسل کے جانداروں کے ساتھ بھی مل جل کر رہتے ہیں۔ ماہر نفسیات روجر بار کرنے لکھا ہے کہ وہ جن بچوں کا ان کی روزمرہ سرگرمیوں کے حوالے سے مطالعہ کر رہا تھا اس کے لیے انہیں سمجھنے کا بہترین طریقہ یہ تھا کہ وہ ان بچوں کے حالات اور ان کے ماحول کا مطالعہ کرے۔ بچے بیس بال کے کھیل میں اس کھیل کا رویہ اختیار کرتے ہیں اور دواؤں کی دوکان پر وہ اس دوکان کا ماحول اپنے اوپر طاری کر لیتے ہیں۔ حالات کے اپنے تقاضے ہوتے ہیں جن کا ان مقاصد سے تعلق نہیں ہوتا جن کے لیے بچے سرگرم عمل ہوتے ہیں۔ یہ صرف حالات کے مطابق اپنے آپ کو ڈھالنا ہی نہیں ہوتا بلکہ اس سے کچھ زیادہ ہی ہوتا ہے۔ جو آدمی کے ساتھ مل کر کار کو دھکا دے رہا ہے وہ اپنے آپ کو حالات کے مطابق نہیں ڈھال رہا ہے بلکہ وہ اپنی کوشش اور محنت کو کسی کام پر لگا رہا ہے۔ یہ قدیم ترین انسانی رویہ ہے۔

ہم جن سرگرمیوں کا اب تک ذکر کرتے آئے ہیں ان کی طرح یہ سرگرمی بھی اپنا انعام آپ ہوتی ہے۔ دوسرے انسان کے ساتھ میل جول قائم کرنا ہی غالباً انسانی معاشرہ کی اساس ہے۔ ایسا معاشرہ جس میں اجتماعی عمل کی ضرورت ہوتی ہے، جس میں کوئی مقصد حاصل کرنے کے لیے مل جل کر کام کرنے کی ضرورت ہوتی ہے۔ پھر ایسے عوامل ہوتے ہیں جو فرد کو سیکھنے کی طرف لے جاتے ہیں۔ ایسی مہارت حاصل کرنے کی طرف لے جاتے ہیں۔ جس کی ضرورت اس خاص گروہ کے ساتھ رہتے ہوئے ہوتی ہے جس کے ساتھ وہ زندگی گزار رہا ہے۔ ایک دوسرے کے

ساتھ میل جول رکھنے کے اس جذبہ کے بارے میں ہم بہت کم جانتے ہیں لیکن ہمیں اتنا ضرور علم ہے کہ یہ جذبہ، سیکھنے کے لیے محرک کا کام کرتا ہے۔ انسان (اور دوسرے جاندار بھی) جس ماحول میں اور جس گروہ کے ساتھ رہتے ہیں اس گروہ کی سرگرمیوں کے انداز میں، اس کے تقاضوں کے مطابق ڈھل جاتے ہیں۔ ہم اسے نقل نہیں کہہ سکتے کیونکہ عام طور پر یہ معلوم نہیں ہوتا کہ کس چیز کی نقل کی جارہی ہے۔ اس میں کون سا عمل شامل ہوتا ہے اسے جاننے کے لیے ایک بچے کی مثال پیش کی جاسکتی ہے۔ وہ بچہ ''میں'' اور ''تم'' کا اسم ضمیر استعمال کرنے کی کوشش کررہا ہے، ماں بچے سے کہتی ہے۔ ''تم سو جاؤ'' بچہ کہتا ہے۔ ''نہیں، تم نہیں سو جاؤ''، ہم ہنس پڑتے ہیں اور کہتے ہیں۔ ''میں نہیں، تم''۔ پھر حیرت انگیز طور پر، بچہ یہ جان جاتا ہے کہ اگر کوئی دوسرا شخص اس کے لیے ''تم استعمال کرے تو اس سے مراد وہ خود ہوتا ہے، لیکن اگر وہ خود ''تم'' استعمال کرے تو دوسرا آدمی مراد ہوگا۔ پھر وہ اپنے لیے ''میں'' استعمال کرنے لگتا ہے۔ دوطرفہ عمل سے سیکھنے کا یہ بہترین نمونہ ہے۔ یہی وہ عمل ہے جس کے ذریعہ بچے انتہائی پیچیدہ کھیل (بچوں اور بڑوں دونوں کے کھیل) کھیلنے لگتے ہیں، خاندان اور اسکول میں اپنے کردار سے واقف ہوتے ہیں اور آخر کار معاشرے کے وسیع حلقے میں اپنا مقام بنالیتے ہیں۔

سیکھنے کا عمل (اور یہاں ''سیکھنے'' سے مراد ''علم حاصل کرنا'' ہے) دوطرفہ ہوتا ہے۔ کوئی بھی تہذیب اپنی ماہیت میں اقدار، ہنروں اور ایک خاص طرز زندگی کا مجموعہ ہوتی ہے۔ معاشرہ کا کوئی ایک فرد اس پر پوری طرح قدرت حاصل نہیں کرسکتا۔ اس اعتبار سے علم ایک رسی کی طرح ہے جس کا ہر بل صرف چند انچ لمبا ہوتا ہے لیکن وہ تمام بل مل کر رسی کو مضبوط بناتے ہیں۔ ہمارے نظام تعلیم کے طریقہ کار میں حیرت انگیز طور پر ہمارے پاس استاد ہیں، شاگرد ہیں، ااور عام لوگ ہیں، لیکن سیکھنے کی برادری کو ہم نظر انداز کیے ہوئے ہیں۔

جس چیز کی زیادہ حوصلہ افزائی کی ضرورت ہے .... اور بہتر اسکولوں میں اس پر عمل بھی کیا جارہا ہے .... یہ ہے کہ سیمینار کا طریقہ رائج کیا جائے جس میں تعلیم کا ذریعہ گفتگو ہو۔ یہ دوطرفہ عمل ہے لیکن اس کیلئے اس حقیقت کو تسلیم کرنا ضروری ہے کہ ایسا نہیں ہوسکتا کہ باہم لین دین بھی ہو اور آپ یہ بھی چاہیں کہ ہر شخص ایک سی چیز سیکھے یا ہر وقت ایک ہی چیز میں ایک ہی طرح کی مہارت کا ثبوت دے۔ اگر باہم تعاون کے ذریعے کام کرنے والے گروہوں کا کام یہ ہے کہ وہ گروہ کے ہر فرد کے اندر یہ شوق پیدا کریں کہ وہ اپنے گروہ کی کوششوں میں حصہ بٹائے تو

اس طرح افراد کے اپنے اپنے خصوصی کردار سامنے آئیں گے جنہیں برداشت کرنے کے لیے ہمیں اپنے اندر فراخدلی پیدا کرنا ہوگی۔ یہ خصوصی کردار ناقد کے بھی ہو سکتے ہیں موجد کے بھی، معاون کے بھی ہو سکتے ہیں اور خبردار کرنے والی محتاط شخصیتوں کے بھی۔ اس قسم کے ایک دوسرے سے گتھے ہوئے کرداروں کی پرورش سے ہی گفتگو میں حصہ لینے والوں کے اندر یہ احساس پیدا ہوسکتا ہے کہ وہ کسی گروہ میں لین دین کے ساتھ حصہ لے رہے ہیں۔ اس بات کا خیال نہ کیجئے کہ اس سیمینار میں حصہ لینے والے کسی طالب علم کو کوئی خصوصی کام کرنا ہے۔ یہ کام تبدیل ہوتا رہے گا۔ دریں اثناء اگر بچہ یہ دیکھے گا کہ تاریخ، جغرافیہ یا کسی اور چیز میں وہ اپنے گروپ کی مدد کرسکتا ہے تو بہت ممکن ہے کہ وہ زیادہ انہماک سے کام کرنے لگے۔ بہرحال اس طریقے سے بچے کا ایک نیا مصرف سامنے آئے گا اور وہ ہوگا معاون استاد کا .... یعنی استاد کے مددگار کی حیثیت سے ...... اسلئے رول میں بچہ کی حوصلہ افزائی کھڑا ہے اور باقی سب بیٹھے ہیں۔

یہاں میں اپنی بات پھر دہراتا ہوں کہ سیکھنے کا عزم ایک قسم کی ذاتی غرض ہوتی ہے، ایسی غرض جس میں سیکھنے کا سرچشمہ اور سیکھنے کا عمل بذات خود اپنا انعام ہوتے ہیں سیکھنے کا عزم صرف اس وقت ایک ''مسئلہ'' بن جاتا ہے جب اس قسم کے حالات ہوں جیسے اسکولوں میں عام طور پر ملتے ہیں۔ یعنی جہاں طے شدہ نصاب ہو، جہاں طلبہ بندھے ہوئے ہوں اور راستہ متعین ہو۔ یہ مسئلہ سیکھنے کے عمل سے پیدا نہیں ہوتا بلکہ اس وجہ پیدا ہوتا ہے کہ اسکول کی طرف سے بچے کے سر پر جو کچھ تھوپا جاتا ہے اس میں اکثر بچے کی اس قدرتی توانائی کا خیال نہیں رکھا جاتا جو بچے کے اندر سیکھنے کا بے ساختہ پن برقرار رکھتی ہے اور جو بچے میں تجسس، مہارت حاصل کرنے کی خواہش اور کسی موڈل کی ہم سری کی آرزو اور معاشرے کے ساتھ لین دین کا پختہ ارادہ برقرار رکھتی ہے۔ ہمارا بنیادی مسئلہ یہ ہے کہ ان توانائیوں کو کس طرح ایسے پروان چڑھایا جائے کہ ان سے سکول کی تعلیم میں مدد ملے۔ اگرچہ ہم پوری طرح اس مسئلے کا حل نہیں جانتے، پھر بھی چند مفروضے سامنے لاتے ہیں۔ ان مفروضوں کو کم اہمیت نہیں دینا چاہیئے۔ بہرحال دریافتوں کا کارنامہ ان لوگوں کی وجہ سے ہی ممکن ہوا جنہوں نے طول البلد ناپنے کی تکنیک وضع کرنے سے پہلے چند مفروضے قائم کئے تھے۔

آپ نے اندازہ لگالیا ہوگا کہ ہم نے اسکول کی تعلیم میں سزا و جزا کے عوامل پر اصرار ختم کر دیا ہے۔ ہم نے دانستہ طور پر اس اُصول کو نظر انداز کیا ہے جسے'' قانون معلول'' یا سبب و

مسبب کا اُصول کہا جاتا ہے۔جس کا مطلب یہ ہے کہ اگر کسی کام کا خاطر خواہ نتیجہ برآمد ہوا ہوتو اسے ضرور دہرایا جاتا ہے۔ میں باہر کی ''کمک'' کے تصور سے نابلد نہیں ہوں۔ مجھے صرف اس بات پر شبہ ہے کہ تعلیمی پروسس کے باہر کوئی ایسی چیز ہے جو بچہ کو تعلیم دینے کے لیے ضروری ہے، مثلاً استاد کی ڈانٹ، گریڈز اور گولڈ سٹارز یا ہائی اسکول کے طلبہ کو یہ یقین دہانی کرائی جانا کہ اگر وہ کامیاب ہو جائیں گے تو ان کی زندگی بھر کی آمدنی میں اسی فیصد اضافہ ہو جائے گا بیرونی کمک یقیناً کسی عمل کو آگے بڑھاتی ہے اور اچھے کام کو دوبارہ کراتی ہے، لیکن سیکھنے کے اس طویل عمل کی پرورش نہیں کرتی جس کے ذریعہ انسان آہستہ آہستہ اپنے انداز میں دُنیا کا ایک ایسا نقشہ بناتا ہے جو اسے یہ سمجھا سکتا ہے کہ دُنیا کیا ہے اور کیا ہوسکتی ہے۔

5۔ پاؤلوف سے پیاژے تک

پاؤلوف سے پیاژے تک

ڈیوڈووڈ

تعارف

صدیوں سے فلسفی، ماہرین تعلیم اور نفسیات کے ماہر اس موضوع پر غور وخوض کررہے ہیں کہ بچہ کس طرح سوچتا ہے اور کس طرح سیکھتا ہے۔ مثلاً ای۔ بی۔ کاسل نے اپنی کتاب The Teacher میں ان تاریخی اثرات کا جائزہ لیا ہے جن کی بناء پر بچوں کی ابتدائی زندگی سے ان کے بالغ ہونے اور ایک مکمل شہری کی حیثیت سے زندگی اختیار کرنے تک کی عمر کے بارے میں تصورات وضع کئے گئے ہیں۔ اس نے بچے کے سیکھنے اور تعلیم حاصل کرنے کے متعلق وہ خیالات وتصورات جمع کئے ہیں جو قدیم یونان، روم اور جوڈیا میں مروج تھے اور جن پر آج بھی بحث کی جارہی ہے۔ اس نے اس بات پر بھی بحث کی ہے کہ بچے کی دودھ پینے کی عمر اور بچپن کی نوعیت کے بارے میں ہمارے تصورات کس طرح ان طریقوں کا تعین کرتے ہیں جن کے مطابق ہم بچوں کی تعلیم کے متعلق سوچتے ہیں۔ ہم پڑھانے سے جو مراد لیتے ہیں اس سے ہمارے اس تصور کا اندازہ ہوتا ہے جو ہم ایک سیکھنے والے فرد کی حیثیت سے بچے کے بارے میں قائم کرتے ہیں۔

یہاں میں سیکھنے اور سوچنے کے بارے میں ان خیالات ونظریات کی وضاحت کروں گا جو گذشتہ 25 سال کے عرصے میں سامنے آئے ہیں۔ تاہم اس حقیقت کا اعتراف ضروری ہے کہ علم، تعلیم اور تدریس کے بارے میں یہ نظریات بالکل نئے نہیں ہیں۔ یہ ایسے نظریات نہیں ہیں جن پر پہلی نسلوں کے علماء اور اساتذہ نے غور نہ کیا ہو۔ ان کے افکار اور ان کی بصیرت دماغوں سے محو نہیں ہوئی بلکہ وقت کے ساتھ وہ نئے خیالات میں ضم ہوتی چلی گئی ہے اور اس نے نئی شکل اختیار کرلی ہے۔ اگرچہ میری توجہ نئے خیالات کے ارتقاء پر ہے لیکن میں مختصر طور پر یہ بتانے کی کوشش بھی کروں گا کہ 1960ء کی دہائی کے وسط میں انسان کی نشوونما سے متعلق بعض نظریات........ بالخصوص پیاژے کے نظریات...... اتنے زیادہ مقبول کیوں ہوئے۔ میں ان جدید انکشافات اور مشاہدوں سے بات شروع کروں گا جنہوں نے انسانی فطرت سے متعلق جدید نظریات کی تشکیل میں مدد دی ہے۔

سیکھنے اور نشو ونما کے متعلق بدلتے تناظر

تقریباً گذشتہ بیس سال سے بچوں کی سوچ اور تعلیم کی نوعیت کے بارے میں ہماری فکر پر ژاں پیاژے کے خیالات کا غلبہ رہا ہے۔ پیاژے ماہر تعلیم نہیں تھا، بلکہ وہ تو بنیادی طور پر ماہر نفسیات بھی نہیں تھا،لیکن اس نے جو بچوں کا گہرا مشاہدہ کیا ہے اور انسانی دماغ کے ارتقاء کے بارے میں جو تصورات پیش کئے ہیں،فن تعلیم پر لکھتے ہوئے انہیں کسی طرح بھی فراموش نہیں کیا جاسکتا۔ حیرت کی بات یہ ہے کہ پیاژے کے نظریئے کو برس ہابرس تک نظر انداز کیا جاتا رہا۔ خاص طور سے انگریزی بولنے والے ماہرین نفسیات نے اس پر توجہ نہیں دی۔ اس کی پہلی کتاب کا انگریزی ترجمہ 1940ء کی دہائی میں ہوگیا تھا لیکن 1960ء کی دہائی تک امریکی یا برطانوی ماہرین نفسیات کی اکثریت نے اس پر توجہ کے ساتھ غور نہیں کیا۔

سیکھنے کے نظریہ کا عروج

امریکی ماہر نفسیات ای ہلگرڈ نے 1964ء میں ایک کتاب Theories of Learnig مرتب کی تھی۔ اس میں اس نے لکھا تھا کہ گذشتہ بیس سال یا اس سے بھی زیادہ عرصے سے پیاژے کے جن خیالات کو نظر انداز کیا جارہا ہے وہ ایک دن ضرور اہمیت اختیار کریں گے۔ اور اس کا بیان کتنا صحیح تھا۔ لیکن سوال یہ ہے کہ اتنے عرصے انہیں کیوں نظر انداز کیا گیا اور 1960ء کی دہائی میں اُنہوں نے اہمیت کیوں اختیار کی؟ ہلگرڈ کی کتاب میں جن مباحث اور نظریات کو اہمیت دی گئی ہے وہ کئی دہائیوں سے سیکھنے کی نفسیات پر اثر انداز ہو رہے تھے۔ ان مباحث اور نظریات کی نوعیت ایسی تھی کہ ان کی وجہ سے پیاژے کے نظریات پر غور ممکن ہی نہیں تھا۔ مثال کے طور پر سیکھنے اور سکھانے کے عمل میں ''بیرونی کمک'' کی نوعیت کا تجزیہ کرنے پر کافی وقت اور طاقت صرف کردی گئی۔ روس کے طبیب اور ماہر نفسیایت پاؤلوف نے 1927ء میں دکھایا تھا کہ بہت ہی سادہ تجرباتی تیکنیک استعمال کر کے جانور کو یہ سکھایا جاسکتا ہے کہ کسی نئے محرک پر کوئی بالکل نیا ردعمل کیسے ظاہر کیا جائے۔ مثلاً کتے کو کھانا دکھایا جائے تو ظاہر ہے کہ اس کی رال ٹپکنے لگے گی۔ کوئی محرک یا سٹملس (Stimulus) جیسے گھنٹی کی آواز اُصولی طور پر جانور پر کوئی اثر نہیں کرے گی۔ لیکن کسی جانور کو کھانا ڈالنے سے پہلے بار بار گھنٹی کی آواز آئے گی تو پھر گھنٹی کی آواز پر اس جانور کے منہ سے رال ضرور ٹپکنے لگے گی بظاہر اس سادہ سے مشاہدہ سے سیکھنے سے

متعلق کئی نظریات نے جنم لیا۔

دُنیا کے مختلف حصوں کے ماہرین تعلیم نے ایسا کوئی عام اُصول تلاش کرنے کی کوشش کی جس سے سیکھنے کا کوئی سائنسی نظریہ وضع کیا جا سکے۔ ان نظریات کو....... جن کی تعداد کافی ہے.... ''ایس۔آر'' (stimulus -responce) یا سیکھنے کا نظریہ کہا جاتا ہے۔ جانوروں کے سدھانے کے بارے میں پاوٗلوف کے نظریات کا اطلاق ہزاروں بار مختلف نسل کے جانوروں پر کیا گیا اور اس کے لیے نئے نئے محرکات اور نئی نئی کمک پہنچا کر ان جانوروں کے ردعمل اور ان کے رویوں کا مطالعہ کیا گیا۔ ان تجربات میں جانور کے ردعمل کی ان متعدد اقسام پر توجہ دی گئی جو مختلف محرکات اور باہر سے پہنچنے والے اثرات کے تابع ہوتے ہیں۔ ان تجربات میں پاوٗلوف کے نظریات کے متبادل نظریات بھی سامنے آئے لیکن ان میں سے اکثر کا مقصد ایک ہی منزل حاصل کرنا تھا، یعنی یہ احساس کہ جانوروں کی اقسام، محرکات کے تنوع اور باہر سے پہنچنے والی کمک پر ردعمل کے فرق کے باوجود ایسے قوانین وضع کر لئے جائیں جن کی بناء پر سیکھنے کے حالات (یعنی کسی خاص محرک پر کتنی مرتبہ اور کب کوئی ردعمل ظاہر ہوتا ہے) اور ان حالات کے نتائج کے باہمی رشتے کے بارے میں پیش گوئی کی جا سکے۔ اس سلسلے میں صرف ایک مثال ہی کافی ہوگی، امریکی ماہر نفسیات بی۔ ایف۔ اسکنر نے 1938ء میں کئی تجربات کر کے یہ ثابت کیا کہ کسی جانور سے ایک خاص قسم کا ردعمل پانے کیلیئے ضروری نہیں ہے کہ ہر بار اسے انعام کی بیرونی کمک فراہم کی جائے۔ جلدی اور پائیدار طور پر سکھانے کا طریقہ یہ ہے کہ یہ کمک وقفہ ڈال کر پہنچانے کا پروگرام بنایا جائے۔ اس کے تجربات نے ثابت کیا کہ موثر تعلیم (جسے وہ عادات واطوار کی تشکیل کا عمل کہتا ہے) کی کلید اس بات میں ہے کہ صرف کبھی کبھی باہر کی کمک .... انعام یا صلہ .... پہنچائی جائے۔ مثال کے طور پر ایک بھوکے چوہے کے لیے ضروری ہے کہ اگر اسے کھانا چاہیئے تو وہ بٹن دبائے لیکن ہر بار بٹن دبانے پر اسے کھانا نہیں ملتا، کبھی کبھی ملتا ہے اور یہ بھی ضروری ہے کہ کوئی کام سکھانے کے بعد وہ کمک یا صلہ جلد سے جلد بند کر دیا جائے۔

اسکنر نے یہ ثابت کیا ہے کہ جانوروں کی عادات کو اس ڈھنگ سے پختہ کرنے میں کہ وہ ایک خاص قسم کے محرک اور کمک پر ایک ہی قسم کا ردعمل ظاہر کرے، ردعمل اور کمک کے خاص پیچیدہ تعلق کا دخل ہوتا ہے۔ اس کا مطلب یہ نہیں کہ ہر بار جب وہ آپ کی مرضی کا کام کرے تو آپ اسے وہی انعام دیں۔ اسکنر نے ان تجربات کا اطلاق انسانی بچوں پر کیا تو اس نے شکایت

کی کہ استاد کلاس روم میں موثر کمک پہنچانے کے موثر پروگرام پر عمل نہیں کرتے ۔ 1968ء کی ایک کتاب میں اس نے ایک باب کا عنوان رکھا ہے ''استاد کیوں ناکام ہوتے ہیں'' اس باب میں اس نے لکھا کہ روایتی تعلیم کی اساس ''نفرت انگیز کنٹرول'' پر ہے۔ اس نے لکھا ہے کہ تعلیم کا سارا انحصار تعلیم کے لیے صحیح رویہ اختیار کرنے کی حوصلہ افزائی کرنے کے بجائے سزا اور غلط رویہ کا مذاق اڑانے پر ہے۔ اس نے یہ بھی کہا ہے کہ اسباق اور امتحان ہے اس طرح منظم نہیں کیے جاتے کہ جو کچھ جانتا ہے اور جسے جاننے کی اہلیت رکھتا ہے اسے پڑھائی کی بنیاد بنایا جائے بلکہ اس پر وہ چیزیں تھوپی جاتی ہیں جو وہ نہیں جانتا اور جنہیں جاننے کی وہ اہلیت نہیں رکھتا۔ وہ لکھتا ہے کہ استاد بچوں کے اطوار و عادات کی تشکیل کرنے میں ناکام رہتا ہے اور انہیں نامناسب تعلیم دیتا ہے اور ان کے ایسے رویئے بناتا ہے جو جلدی ہی بھلا دیئے جاتے ہیں۔ اسکنر نے تعلیم پر اپنے نظریئے کا اطلاق کرنے کیلئے جو ''تعلیمی پروگرام'' ۔ تیار کئے ہیں انہیں ''تدریس مشینوں'' پر استعمال کیا جا سکتا ہے۔

اسکنر کے مشاہدات سے تعلیم کے تجرباتی مطالعہ کی وسیع ٹیکنولوجی وجود میں آئی ۔ بیرونی کمک کے کئی پروگرام تیار کئے گئے اور سیکھنے کی رفتار اور سیکھی ہوئی چیز یاد رکھنے کی قوت پر اس کے اثرات کا جائزہ لیا گیا۔ پاؤلوف کے ابتدائی کام اور 1960ء کی دہائی میں ہلگرڈ کی تحقیق کے درمیانی عرصہ میں جتنی بھی تحقیق اور مطالعے کئے گئے ان کا مرکزی نقطہ بیرونی کمک کی نوعیت ہی رہا۔ مثلاً یہ کہ کسی سپیشیز (species) کیلئے کون سی چیز بیرونی کمک کا کام دے سکتی ہے۔

سیکھنے کی تھیوری کا زوال

سیکھنے کی سائنس کے مقبول ہونے کی ایک وجہ یہ بھی تھی کہ اس کے ذریعہ ایسی تھیوریاں وضع کرنے میں سہولت پیدا ہوتی تھی جن کا تعلق براہ راست قابل مشاہدہ اور قابل تبدیل حقیقتوں سے تھا۔ سیکھنے کے حالات اور ان سے پیدا ہونے والے قابل مشاہدہ ردعمل کے درمیان ''معروضی'' رشتوں کے بارے میں تحقیقی نتائج سامنے لا کر اُمید کی گئی کہ اس طرح اطوار و عادات کی ایک ایسی سائنس وضع کر لی جائے گی جس کے بعد ''دلچسپی'' اور ''تجسس'' جیسی داخلی نفسیاتی کیفیتوں پر توجہ دینے کی ضرورت باقی نہیں رہے گی۔

ہلگرڈ کی کتاب میں شامل مضامین کے اکثر لکھنے والے اس نتیجے پر پہنچے ہیں کہ سیکھنے کے

عمل کے مطالعہ اور اس سے متعلق مسائل پر غور کرنے کا یہ انداز اب سود مند نہیں رہا ہے۔ اس شک وشبہ اور نئے نظریات کی تلاش کی کئی وجوہ ہیں۔ میں یہاں صرف چند کا ذکر کروں گا تا کہ یہ معلوم ہو سکے کہ اس زمانے کا نفسیاتی ماحول پیا ژے کے نظریات کیلئے کیوں زرخیز ثابت ہوا۔

ہلگرڈ کی کتاب میں امریکی ماہر نفسیات پری برم نے جو مضمون لکھا ہے اس میں پیا ژے کے خیالات سے اتفاق کیا ہے اور اپنے بعض مشاہدات میں ان نظریات کو شامل کیا ہے۔ پری برم نے جانوروں کو سدھانے کے سلسلے میں کئی قسم کی ریسرچ کی ہے۔ اس نے ایسی چیزوں کا مشاہدہ کیا جن سے اسے یقین ہو گیا کہ سدھانے یا سکھانے کے لیے بیرونی کمک کی ضرورت نہیں ہوتی۔ اس طرح اس نے اس وقت کے مروج نظریات کی بنیاد ہی ہلا دی مثال کے طور پر اس نے ایک بندر کا مشاہدہ کیا جسے مشین چلانے کی تربیت دی جارہی تھی۔ طریقہ یہ تھا کہ بندر جب مشین کا بٹن دباتا تو اسے مونگ پھلی ملتی۔ لیکن یہ مونگ پھلی یا کمک اسے ہر بار نہیں ملتی۔ بندر کو موقع دیا جاتا کہ وہ جتنی بار چاہے بٹن دبائے۔ بندر کو جب یہ کمک یا مونگ پھلی ملتی تو وہ اسے اپنے منہ کے اندر کی تھیلی میں جمع کر لیتا اور جب مونگ پھلی نہ ملتی تو تھیلی سے نکال کر کھالیتا۔ یعنی جب اسے یہ تجربہ ہو گیا کہ کبھی کبھی مونگ پھلی نہیں بھی ملتی ہے تو اس نے مونگ پھلی محفوظ کر لی۔ اس طرح ماہرین نفسیات کا یہ خیال غلط کر دیا کہ کسی طے شدہ پروگرام کے تحت ہی جانور ردعمل کرتا ہے۔ اس تجربہ کے دوران میں ایک وقت ایسا بھی آیا کہ بندر کے منہ کی تھیلی بھر گئی اور اس کے گال پھول کر کپا ہو گئے۔ لیکن پیٹ بھر جانے اور پوری طرح تسلی ہو جانے کے باوجود وہ مشین کا بٹن دباتا رہا آخر اس کے پاس اتنی مونگ پھلیاں ہو گئیں کہ اس نے پنجرے سے باہر پھینکنا شروع کر دیں لیکن بٹن دبانا بند نہیں کیا۔

پری برم کے ان مشاہدات نے اس زمانے کے دوسرے ماہرین نفسیات کو یہ کہنے پر مجبور کیا کہ سکھانے کے لیے بیرونی کمک یا صلہ ضروری نہیں ہوتا۔ پری برم کے اس بندر کے رویئے کے بارے میں کئی باتیں کی جاسکتی ہیں۔ مثلاً یہ کہ بندر کھانے کے لالچ میں بٹن نہیں دبا رہا تھا بلکہ اسے ایک کھیل مل گیا تھا۔ یہ بھی سوال کیا جاسکتا ہے کہ کہیں وہ جواری کی طرح پروگرام کا توڑ کرنے کے لیے ان ''قوانین'' کو سمجھنے کی کوشش تو نہیں کر رہا تھا جس پر وہ پروگرام مبنی تھا۔ بہرحال، وجہ خواہ کچھ بھی ہو، پری برم کا خیال یہ ہے کہ وہ کام بندر کے لیے بذات خود ایک دلچسپی بن گیا تھا۔

پیاژے، جیسا کہ آگے چل کر ہم دیکھیں گے، سیکھنے اور نشو ونما پانے کی کلید عملی اقدام اور اپنے طور پر مسائل حل کرنے کے جذبے میں تلاش کرتا ہے۔ ایک سیکھنے والا جب دُنیا کے ساتھ عملی رابطہ کرتا ہے تو اسے علم ہوتا ہے کہ اس پر کیسے قدرت حاصل کی جاسکتی ہے۔ انسان کا یہ سیکھنا کہ دُنیا کے ساتھ کیسے نبٹا جائے اور پھر اس عمل کے نتائج سے آگاہی بذات خود غور وفکر کا نتیجہ ہی ہوتی ہے۔ ماہرین نفسیات سیکھنے کے عمل کا مطالعہ کرتے ہوئے زیادہ سے زیادہ اس نتیجے پر پہنچ رہے ہیں کہ اس میں سیکھنے والے کی ذاتی اور دلی دلچسپی یا غرض ضرور شامل ہوتی ہے اور یہ کام کسی دوسرے مقصد کیلئے نہیں بلکہ اپنے لیے ہی سیکھا جاتا ہے۔ یعنی علم صرف علم کے لیے سیکھا جاتا ہے۔ پیاژے کے نظریہ نے سیکھنے سے متعلق پہلے سے موجود اس رویہ کو مزید تقویت بخشی۔ چنانچہ یہ زمانہ اس نظریہ پر پوری سنجیدگی کے ساتھ غور وخوض کرنے کے لیے مناسب تھا۔

پیاژے کا نظریہ کئی اور مشکل مسائل کا حل بھی پیش کرتا تھا۔ مثال کے طور پر ہلگرڈ کے ہاں سیکھنے کے ''نازک ادوار'' کی صورت حال کے بارے میں کئی حوالے ملتے ہیں۔ مثلاً انسان اور جانور اپنی زندگی کی ایک خاص عمر میں صرف تھوڑی سی محنت سے سیکھ جانے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔ جبکہ کسی اور عمر میں ان کے اندر یہ اہلیت نہیں ہوتی۔ چنانچہ بولنا اور چلنا سیکھنے کی ایک خاص عمر ہوتی ہے۔ اگر وقت سے پہلے بچے کو بولنا سکھایا جائے تو کامیابی نہیں ہوگی۔ وقت آنے پر وہ کسی استاد کی مدد یا دانستہ کوشش کے بغیر بولنا سیکھ جاتے ہیں۔ اگر کسی بچے کو بلوغت کی عمر کو پہنچنے تک زبان بولنے والوں سے دور رکھا جائے اور اس کے بعد بولنا سکھایا جائے تو سیکھنے کی نوعیت مختلف ہوگی۔ دوسری زبان سیکھنے میں وہ نفسیاتی عمل کام نہیں کرتا جو اپنی مادری زبان سیکھنے میں کام کرتا ہے۔ پیاژے کا نظریہ انسانی نشو ونما کے ان عام ادوار پر تفصیل کے ساتھ روشنی ڈالتا ہے جب بچہ خاص قسم کا علم حاصل کرنے اور اسے سمجھنے کے قابل ہو جاتا ہے۔ تعلیم کے ابتدائی مراحل ترک کر کے اگلے مرحلے کی تعلیم سے ذہنی نشو ونما میں مدد نہیں مل سکتی اور اس سے سمجھ میں بھی اضافہ نہیں ہوتا۔ چنانچہ پیاژے کا نظریہ انسان کے ذہنی نشو ونما کے ''نازک ادوار'' کی ''ریڈی میڈ'' وضاحت پیش کرتا ہے۔

اگرچہ ہلگرڈ کو یہ تو اندازہ تھا کہ پیاژے کے نظریئے سے لوگوں کی دلچسپی بڑھے گی لیکن اسے یہ معلوم نہیں تھا کہ اس پر جو بحث مباحثے ہوں گے ان کی سمت کیا ہوگی۔ بلکہ اس نظریئے کے گرد جو اور بہت سے موضوعات اکٹھے ہو گئے تھے ہلگرڈ کی کتاب میں ان کا ذکر نہیں ہے۔ میں

جس موضوع پر بات کرنا چاہتا ہوں وہ بولنے اور سوچنے کے باہمی رشتے کی نوعیت سے تعلق رکھتا ہے۔ ہلیگرڈ کی کتاب میں ''زبان بولنے کے رویہ'' کا تو ذکر ہے لیکن زبان اور اس سے متعلق الفاظ جیسے ''بولنے'' اور ''سننے'' کا ذکر نہیں یہ اس زمانہ کا تقاضہ تھا۔ سیکھنے کے فن سے دلچسپی لینے والے ماہرین نے نفسیات نے غالباً اس وقت تک امریکی ماہر لسانیات نوم چومسکی کے ابتدائی مضامین نہیں پڑھے تھے۔ یہ مضامین 1950ء کی دہائی کے آخر میں شائع ہونا شروع ہو گئے تھے۔ ان مضامین نے بچوں کے بولنے کے انداز سے متعلق نظریات پر کاری ضرب لگائی۔ یہ بات بھی ہے کہ چومسکی کے نظریہ کے باعث بعض ماہرین لسانیات نے اس خیال کو ہی سرے سے مسترد کر دیا کہ بچے کو سکھایا جاتا ہے کہ وہ کیسے بولے۔

پیاژے اور چومسکی دونوں اس بات کو نہیں مانتے کہ سیکھنے کے انسانی عمل کو محرک اور رد عمل کے باہمی رشتے کے حوالے سے سمجھا جا سکتا ہے بلکہ وہ زبان اور اس کے ارتقا کا نیا تنا ظر پیش کرتے ہیں۔ پیاژے کا نظریہ یہ ہے کہ بچے سے جو کچھ کہا جاتا ہے اسے سمجھنے اور اس کے بعد زبان استعمال کرنے کی اہلیت کا انحصار اس کی ذہنی نشو ونما کے مراحل پر ہوتا ہے۔ اس خیال کے مطابق بچوں کے متعلق واضح طور پر یہ پیش گوئی کی جا سکتی ہے کہ کب وہ بولنا سیکھتے ہیں، کب وہ بولنے لگتے ہیں، اور جو کچھ وہ بولتے اور سنتے ہیں اس سے وہ کیا سمجھتے ہیں۔ مثلاً ایسے الفاظ جیسے ''اگر'' ''تب'' ''جہاں تک'' ''اس طرح'' ''اس سے زیادہ'' اور ''کیونکہ'' کا مطلب بچوں کیلئے ان معنی سے مختلف ہوتا ہے جو بڑوں کے لیے ہوتا ہے۔ زیادہ گہرائی میں جا کر دیکھیں تو اس سے بھی عیاں ہوتا ہے کہ ننھے بچے اپنی نشو ونما کے خاص مرحلے پر ایسے خیالات ظاہر کرنے سے قاصر ہوتے ہیں جن سے یہ پتا چلے کہ وہ دُنیا کو دوسرے لوگوں کے نقطۂ نظر سے سمجھنے کے قابل ہیں ان کے خیالات کی نوعیت اس امر سے متعین ہوتی ہے کہ وہ اپنی نشو ونما کی کسی منزل پر ہیں۔ اس کے برعکس چومسکی کے حامی کہتے ہیں کہ زبان سیکھنے کے خاص عمل کو...... جیسے بچے کا گریمر سیکھنا یا اسے سمجھنا...... بچے کی ذہنی نشو ونما کے مراحل کے حوالے سے نہیں سمجھا جا سکتا اور نہ اسے ابلاغ کے حوالے سے سمجھا جا سکتا ہے۔ چومسکی کے خیال میں بچے کے اندر قدرتی طور پر یہ دریافت کر لینے کی صلاحیت ہوتی ہے کہ زبان کس طرح ترتیب پاتی ہے۔ زبان سیکھنے کا عمل ایک ''خاص'' معاملہ ہے اور دُنیا کے بارے میں بچے کے عام علم کے حوالے سے اسے نہیں سمجھا جا سکتا۔ بظاہر یہ دور از کار علمی استدلال اس انداز نظر کے لیے خاص اہمیت رکھتا ہے جس سے ہم بچے کے سیکھنے،

سوچنے اور سمجھنے کی صلاحیت کو دیکھتے ہیں۔

دیگر اہم امور اور سوالات جن پر ہلگرڈ کی کتاب میں غور نہیں کیا گیا لیکن جنہوں نے اس کے بعد بہت اہمیت حاصل کر لی ہے ان کا تعلق زبان کی نوعیت اور سیکھنے اور تعلیم حاصل کرنے سے ہے۔ 1960ء کی دہائی میں امریکہ آج کی طرح ہی کئی ثقافتوں اور کئی زبانوں کا ملک تھا۔ لیکن ماہرین نے س صورت حال سے پیدا ہونے والے مسائل پر کبھی توجہ نہیں دی۔ اس وقت تک برطانوی ماہر عمرانیات بیزل برنسٹائن نے معاشرتی و معاشی طبقہ اور زبان کے باہمی تعلق کے بارے میں اپنا متنازعہ اور متاثر کن نظریہ بھی پیش نہیں کیا تھا۔ اس کے خیال میں مختلف خاندانی پس منظر رکھنے والے بچوں کی تعلیمی ترقی کا اندازہ اس بات سے لگایا جا سکتا ہے کہ مختلف معاشرتی گروہوں کے گھروں میں کس قسم کی زبان بولی جاتی ہے اور اس زبان کی بناوٹ کیا ہے۔ مختلف معاشرتی گروہوں کے بچے مختلف انداز مین زبان بولنا اور سمجھنا سیکھتے ہیں۔ یہ لسانی اختلافات اسکول کے ماحول میں اپنے آپ کو کھپانے، دوسروں کو اپنی بات سمجھانے اور سیکھنے کے عمل پر بھی اثر انداز ہوتے ہیں۔ ان خیالات کے امریکی ماہرین نے تحقیق کی کہ گورے بچوں کے مقابلے میں کالے بچے تعلیم میں کیوں پیچھے رہ جاتے ہیں۔ اس تحقیق نے امریکہ اور برطانیہ دونوں ملکوں میں ایسی سیاسی پالیسیوں کو جنم دیا جن کا مقصد معاشی طور پر کمتر طبقوں کے بچوں کو حکومت کی طرف سے کچھ مراعات دینا تھا۔ خاص طور سے ان کا مقصد زبان سے ''محرومی'' کا احساس ختم کرنا تھا۔ یہاں بھی زبان اور فکر کے باہمی تعلق کی وہ بحث جسے 1960ء کی دہائی تک نظر انداز کیا گیا تھا تعلیمی اور سیاسی بحث مباحثہ کی شکل اختیار کر گئی۔ برنسٹائن کا خیال چومسکی اور دوسرے ماہرین لسانیات کے نظریات سے متصادم تھا۔

سوال یہ تھا کہ کیا واقعی ایسا ہے جیسا کہ بعض امریکی ماہرین کا خیال ہے؟ بعض بچے زبان ''سیکھنے'' میں ناکام رہتے ہیں۔ اگر چومسکی کی یہ بات درست ہے کہ بچے فطری طور پر زبان سیکھ لیتے ہیں تو کیا نظریاتی طور پر یہ فرض کرنا صحیح ہے کہ بعض خاندان اپنے بچوں کو زبان سے ''محروم'' رکھتے ہیں؟ اگر چومسکی کی تھیوری مان لی جائے تو اس قسم کے مفروضوں کا امکان ہی نہیں پیدا ہو سکتا۔

سیکھنا اور سکھانا

پیاژے نے اس بارے میں بہت کم لکھا ہے کہ تعلیم پر اس کے نظریہ کے کیا اثرات مرتب ہوں گے۔ تاہم اس خیال پر وسیع حلقوں میں غور کیا گیا اور اس کی بنیاد پر ''سیکھنے کیلئے بچے کی تیاری'' کے بارے میں چند نئے نظریئے قائم کئے گئے۔ یعنی یہ کہ بچہ ذہنی نشو ونما کے مختلف ادوار سے گزرتا ہے اور ابتدائی مراحل کی تعلیم مکمل کئے بغیر اعلیٰ مرحلہ کی تعلیم سے وہ فائدہ نہیں اُٹھا سکتا۔ بہت سے ماہرین نفسیات اور ماہرین تعلیم (جیسے شویبل اور ریف) نے پیاژے کے نظریہ سے فائدہ اُٹھایا۔ اُنہوں نے اس نظریہ کے مطابق نصاب تعلیم مرتب کیا اور تعلیم کا ایک پورا نیا فلسفہ تشکیل دیا۔ یعنی اُنہوں نے ذہنی نشو ونما کے نظریہ کو تعلیم میں عملی طور پر ثابت کیا۔ ہلگرڈ کی کتاب میں لکھنے والے مصنفوں میں سے ایک مصنف جے۔ ایس۔ برونر نے تعلیم کے بارے میں اپنے نظریات پیش کرنا شروع کئے تھے۔ اس کے خیالات بعض مقامات پر پیاژے کے نظریہ سے ملتے ہیں لیکن کئی دوسرے پہلوؤں سے ان سے مختلف بھی ہیں۔ خاص طور سے نشو ونما کے مراحل کے بارے میں وہ پیاژے سے اتفاق نہیں کرتا۔ غالباً اس کی وجہ ان دونوں کا علمی پس منظر، ذہنی تناظر اور چند دیگر محرکات بھی تھے۔

پیاژے اور برونر

پیاژے کی اصل تعلیم علم حیاتیات کی تھی، بیس سال کی عمر سے قبل ہی اس نے گھونگوں کی افزائش پر تحقیق کی تھی۔ جس کے بعد سے بین الاقوامی شہرت حاصل ہوئی اور اسے سوئٹزر لینڈ کے ایک میوزیم کا نگراں بننے کی دعوت ملی۔ اس کی اصل تحقیق دماغ کی حیاتیات اور اس سے متعلق ایک مربوط فلسفہ ترتیب دینے پر تھی، جس سے اسے بچوں کا مطالعہ کرنے کا شوق پیدا ہوا۔ اس نے منطقی قوت استدلال کے حصول اور فروغ کے حوالے سے دماغ اور ذہانت کے ارتقا کی وضاحت کرنے کی کوشش کی۔ اس نے ایسے عام اُصول وضع کرنے کی کوشش بھی کی جن کے ذریعہ حیاتیاتی اور ذہنی ارتقا کے درمیان نظریاتی تسلسل قائم کیا جاسکے اور ہمیں منطقی، ریاضیاتی اور سائنسی فکر کا منبع اور اس کا ارتقا سمجھنے میں مدد دے سکے۔ اس نے اگرچہ بچوں اور نابالغوں کی فکر اور فہم کا نہایت گہرائی اور گیرائی کے ساتھ مطالعہ کیا لیکن جہاں تک مجھے معلوم ہے اس نے بالغوں کی فکر کا مطالعہ نہیں کیا۔ اس نے یہ کام کیا کہ ریاضی دانوں اور سائنس دانوں کے لیے ان نظریات کی بنیاد اور ارتقاء کے بارے میں صراحتیں پیش کردیں۔ مثال کے طور پر طبیعیات کے

ماہروں کے سامنے اس نے وقت، رفتار اور فاصلے کے درمیانی تعلق پر تقریر کی اور کہا کہ یہ دیکھو کر کہ بچوں کے اندر یہ تصوارت کس طرح فروغ پاتے ہیں وہ (یعنی ماہرین طبیعیات) خود وقت، رفتار اور فاصلے کے بارے میں اپنے تصور کے ارتقا کا اندازہ لگا سکتے ہیں، اور یہ جان سکتے ہیں کہ ان کی قدیمی علمی بنیاد کیا تھی، پیاژے کے تصور زمان ومکان کو پڑھ کر آئن سٹائن نے اس سے سوال کیا تھا کہ کیا نظریہ اضافیت کو مرحلہ وار ترقی کے حوالے سے جانا جا سکتا ہے؟ بوڈین کے بقول اس سوال نے پیاژے کے ساتھ ماہرین طبیعیات کو آمادہ کیا کہ وہ اس پر کوئی تھیوری بنانے کا کام کریں۔ اُنہوں نے اس سلسلے میں اعداد و شمار جمع بھی کئے تھے۔

برونر کی ابتدائی تحقیق بالغ افراد کے طرزِ استدلال کے مطالعہ اور تجزیہ سے تعلق رکھتی ہے۔ اس نے کچھ اور لوگوں کے ساتھ مل کر جو کام کیا اس سے یقین ہو گیا کہ انسان دلائل دیتے ہوئے یا مسائل حل کرتے ہوئے ایک ہی قسم کا طرزِ استدلال اور منطق استعمال نہیں کرتا بلکہ وہ مختلف طریقے اختیار کرتا ہے جو اپنی وسعت، طاقت اور اثر انگیزی میں ایک دوسرے سے مختلف ہوتے ہیں۔ پیاژے پختہ فکر کی بناوٹ سے دلچسپی رکھتا تھا جبکہ برونر نے ان مختلف طریقوں کی وضاحت کرنے کی کوشش کی جو مسائل حل کرنے کے تخلیقی عمل کا حصہ ہوتے ہیں۔ برونر کے نزدیک یہ طریقے ہر انسان کے اور ہر موضوع کے لحاظ سے مختلف ہوتے ہیں۔

تاہم ان دو نظریوں کے درمیان جو مماثلت ہے وہ یکساں اہمیت کی حامل ہے۔ دونوں سیکھنے کے عمل میں عملی اقدام اور مسئلہ حل کرنے کی اہمیت پر زور دیتے ہیں۔ دونوں نے علم کے طرز اظہار کے مختلف طریقوں کے بارے میں یکساں رویہ اختیار کیا ہے۔ دونوں کے نزدیک تجریدی یا ایبسٹریکٹ فکر دادارک عمل سے ابھرتے ہیں اور مادی عمل سے وہ تجریدی شکل اختیار کرتے ہیں۔ دونوں کے نقطہ نظر سے وہ تعلیم ناکام ہو جائے گی جو تجریدی طریقہ کار (جیسے ریاضی کے سوال حل کرنا) اور عملی اور ٹھوس مسائل کے حل کیلئے کی جانے والی کوششوں کے درمیان موجود تعلق سمجھائے بغیر تجریدی طریقہ کار اختیار کرنا سکھائے گی۔ بچے تجریدی ریاضی کے اسباق صرف اسوقت سمجھ سکتے ہیں جب ان اسباق کو بچوں کے عملی مسائل اور ان کے حل کے حوالے سے سمجھایا جائے۔

البتہ ان دونوں کے نظریات وہاں ایک دوسرے سے جدا ہو جاتے ہیں جہاں باضابطہ منطق کو انسان کے علمی ارتقا کی آخری منزل قرار دینے کا سوال سامنے آتا ہے۔ برونر کہتا ہے کہ

پختہ اور موزوں فکر کے لیے منطق بنیاد نہیں بن سکتی۔ فکر کے ارتقاء اور فکر کی ماہیت سمجھنے میں منطق کی اہمیت پر ان دونوں میں اختلاف ہے۔

پیاژے کے مقابلے میں برونر کی نفسیات کا ایک اور پہلو یہ ہے کہ وہ علم اور فہم کے ارتقاء میں زبان اور ابلاغ کے کردار پر زیادہ زور دیتا ہے۔ برونر کے خیال میں ذہانت کے ساتھ اور حالات کے مطابق فکر کا جو عمل بچوں میں نظر آتا ہے وہ خاص طور پر ان کی اپنی اختراع نہیں ہے۔ بلکہ وہ زیادہ پختہ لوگوں کی طرف سے ان ناپختہ بچوں تک پہنچایا جاتا ہے۔ پیاژے اپنے نظریہ میں سماجی میل ملاپ اور ابلاغ کو بہت اہمیت دیتا ہے لیکن برونر کے مقابلہ میں اس کے ہاں یہ عمل ذہانت کے فروغ میں بہت ہی کم کردار ادا کرتا ہے۔ ہم نے تعلیم، ابلاغ، علم اور فکر کے باہمی رشتوں پر غور کیا ہے۔ ان رشتوں کی نوعیت کے مختلف پہلوؤں سے متعلق مختلف نظریات سے ہی انسانی نشوونما میں تعلیم وتدریس کی اہمیت کے بارے میں مختلف نظریات نے جنم لیا ہے۔

وائگوٹسکی اور برونر

ہلگرڈ کی کتاب سے دو سال پہلے برونر نے روسی ماہر نفسیات ایس۔ ایل۔ وائگوٹسکی کی کتاب ''زبان اور فکر'' پر مقدمہ لکھا تھا۔ دراصل یہ کتاب 1936ء میں شائع ہونے والی وائگوٹسکی کی کتاب کا انگریزی ترجمہ تھی۔ برونر کی طرح اور پیاژے کے برعکس وائگوٹسکی بھی انسانی ترقی میں تعلیم کو خاص اہمیت دیتا ہے بلکہ وہ ذہانت کو تعلیم کے ذریعہ سیکھنے کی صلاحیت کا نام دیتا ہے۔ ہلگرڈ نے اپنے مضامین میں وائگوٹسکی کا بالکل حوالہ نہیں دیا ہے، بلکہ سچی بات تو یہ ہے کہ اس کے افکار کو مغربی ماہرین نفسیات نے بہت دیر بعد قبول کیا۔ برونر (اور پیاژے) کے سوا انسانی تعلیم اور فکر کے طالب علموں نے اس کے افکار کا حوالہ بالکل نہیں دیا ہے۔ لیکن اب اندازہ ہوتا ہے کہ اس کے اور دوسرے روسی مفکروں کے افکار پر اب زیادہ توجہ دی جانے لگی ہے۔ مثلاً جیمز ورش نے 1984ء میں جو کتاب مرتب میں کی وہ وائگوٹسکی کے افکار کا جائزہ لینے کے لیے ہی تھی اور اس میں امریکی، برطانوی اور روسی مفکروں کے مضامین تھے۔

وائگوٹسکی کے افکار کا چند الفاظ میں خلاصہ پیش کرنا بہت مشکل ہے۔ میں یہاں چند ابتدائی نقطے پیش کرتا ہوں تاکہ اس کے انداز نظر کی سمت کو سمجھا جا سکے۔ برونر کی طرح ...... جو اس سے متاثر تھا .... وائگوٹسکی نے علمی اور ذاتی نشوونما کے لیے زبان اور ابلاغ (اور اس

لئے تعلیم) کو بنیاد قرار دیا ہے۔ وائگوٹسکی کے خیالات میں جو نئی بات ہے وہ اس کی وسعت اور اس کی فلسفیانہ اساس ہے۔ پیاژے کے برخلاف ...... جس کی تعلیم و تربیت ماہر حیاتیات کی حیثیت سے ہوئی تھی ...... وائگوٹسکی کی ساری توجہ فطرت، انسانی ارتقا اور انسانی تہذیب کی ترسیل پر مرکوز تھی۔ اس کے ابتدائی مضامین آرٹ اور ادب کے سکوپ کے مطالعہ اور تجزیہ سے تعلق رکھتے ہیں۔ نفسیات کے سلسلے میں اس کا تناظر اس کے ان خیالات سے جھلکتا ہے جو اس نے ان طریقوں کے تاریخی اور ثقافتی اوریجن کے بارے میں ظاہر کئے ہیں۔ جن کے ذریعہ مختلف معاشروں کے لوگ اپنی دُنیا سے تعلق قائم کرتے ہیں، اسے سمجھتے ہیں اور اس کا نقشہ کھینچتے ہیں۔ چنانچہ پیاژے جہاں حیاتیات، نیچرل سائنس اور نفسیات کو یکجا کرنے کی کوشش کرتا ہے وہاں وائگوٹسکی کی کوشش یہ ہے کہ تاریخ، آرٹ، ادب، ثقافتی عمل اور عمرانیات کے تجزیہ کے ساتھ نفسیات کو مربوط کیا جائے۔ وہ چاہتا تھا کہ انسانیات اور معاشرتی علوم کے بارے میں کوئی مربوط نظریہ وضع کر دیا جائے۔ چنانچہ ان تمام مختلف نظریات وافکار نے بچپن اور اسکول کی تعلیم سے متعلق بالکل مختلف تصورات پیدا کئے۔

غیر یقینی کیفیت اور معلومات

مورس کوڈ (ٹیلی گرام کا پرانا طریقہ) ریڈیو، ریڈار اور دوسرے الیکٹرونک ذرائع مواصلات نے نفسیات کے نظریہ پر بہت زیادہ اثر ڈالا ہے اور آج بھی اثر ڈال رہے ہیں۔ الیکٹرونک نظام مواصلات کی ترقی اور فروغ صرف نئی مشینوں اور نئے آلات کی وجہ سے ہی ممکن نہیں ہوئی ہے بلکہ نظریہ ابلاغ کے فروغ کا بھی اس میں بڑا دخل ہے۔ بعض ماہرین نفسیات نے الیکٹرونکس سے متعلق نظری ارتقا میں ایسی مماثلتیں تلاش کی ہیں جن سے نہ صرف انسانی صلاحیتوں کے ''ریاضیاتی موڈل'' تخلیق کرنے کے بارے میں سوچا جاسکتا ہے، بلکہ اسے تخلیق کیا جاسکتا ہے۔ انسانوں کی محدود پیمانے پر معلومات کی چھان پھٹک کرنے والا ایک ''سسٹم'' بنانے کا سلسلہ دوسری جنگ عظیم کے دوران ہی شروع کر دیا گیا تھا جب ماہرین نفسیات نے جنگی مقاصد کیلئے انسانوں کے انتخاب اور ان کی نت نئی تربیت کے لیے اپنا علم اور اپنی صلاحیت وقف کر دی تھی۔ اُنہوں نے جنگی مشینوں اور جنگی آلات بنانے، جاسوسی اور مواصلات کا نظام مرتب کرنے اور اس قسم کے دوسرے کاموں میں بھی بڑھ چڑھ کر حصہ لیا تھا۔ اس کے لیے ''انسانی

عناصر'' کی اصطلاح ایجاد کی گئی تھی۔

انسان اور مشین کے درمیان موثر رابطے اور ابلاغ برقرار رکھنے اور مشینوں کے پیچیدہ نظام کو کنٹرول کرنے کے لیے ضروری ہے کہ مشینوں کے ایسے ڈیزائن تیار کئے جائیں جو مشین چلانے، اس کی کارکردگی رنظر رکھنے اور اس کے مطابق کام کرنے میں انسان کی صلاحیتوں اور اس کے جسم پر زیادہ دباؤ نہ ڈالیں۔ کسی ایک لمحہ میں ہم ایک خاص حد تک معلومات بھی قبول کرنے کی اہلیت رکھتے ہیں اور معلومات کو اپنی ذات کا حصہ بنانے اور اس کے مطابق اپنا رویہ پیدا کرنے میں وقت لگتا ہے۔ کوئی بھی ایسا نظام جو ایک لمحہ میں بہت زیادہ نازک معلومات فراہم کرے اور اسے ہضم کرنے اور اس کے مطابق رویہ اختیار کرنے کیلئے انسان کو بہت کم وقت دے وہ گویا انسان سے غیر انسانی تقاضے کرتا ہے۔ اسے قابو میں نہیں رکھا جا سکتا۔ چنانچہ طیاروں میں آلات کے پینل اور ہوائی اڈوں کے رن وے بناتے وقت اور وہاں روشنی کا نظام قائم کرتے وقت انسان کی ان صلاحیتوں کے نفسیاتی تجزیہ کے نتائج کو سامنے رکھا گیا ہے جن صلاحتیوں سے انسان معلومات کی چھان پھٹک کرتا ہے۔ اس سے پائلٹ کے موثر اور فوری ردعمل کے امکانات بڑھ گئے ہیں اور ان کی غلطیوں کا امکان کم ہو گیا ہے۔

معلومات کی پروسسنگ

1950ء اور 1960ء کی دہائیوں میں انسانی استعداد سے متعلق باضابطہ اور واضح نظریات پیش کرنے کے لیے ریاضیاتی نمونے اختیار کئے گئے اور اسے نفسیات پر ریسرچ کا ایک اہم شعبہ بنا دیا گیا۔ اگرچہ بوجوہ بالکل صحیح موڈل بنانے کی کوشش تو کامیاب نہیں ہوسکی لیکن انسان کو معلومات کی پروسسنگ کا آلہ سمجھنے کا تصور اس شعبہ میں ایک طاقتور استعارہ بنا رہا۔ میرے نزدیک یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ نفسیات میں معلومات کی پروسسنگ کے اس تصور نے انسانی اعمال کے خاص شعبوں کے موڈل تیار کرنے کے لیے ایک'' زبان'' فراہم کر دی ہے (جیسے یہ بیان کرنا کہ ہم ریاضی کے سوال کیسے حل کرتے ہیں) دراصل یہ کوئی'' نظریہ'' نہیں ہے بلکہ متعلقہ اصطلاحات اور تصورات کا ایک مجموعہ ہے جس سے بعض اقسام کے نظریئے قائم کرنے میں مدد ملتی ہے۔

نفسیات میں معلومات کی پروسسنگ کے اس تصور نے انسان کا ایک نیا تصور اور انسان کی

نئی تعریف مہیا کی ہے اور انسان کو ایس۔آر (stimulus-response) کے مدمقابل لا کھڑا کیا ہے۔ان دونوں کا فرق واضح طور پر سمجھنے کے لیے درج ذیل مثال پر غور کیجئے۔

جس وقت میں یہ مضمون لکھ رہا ہوں میرے کمپیوٹر ٹرمینل کے ساتھ کافی کا کپ رکھا ہے۔ وقفہ وقفہ کے بعد میں ہاتھ بڑھا کر کپ اُٹھاتا ہوں اور کافی کا ایک گھونٹ لے لیتا ہوں۔عام طور پر میں اس وقت کافی پیتا ہوں جب میں اپنا لکھا ہوا پڑھ رہا ہوتا ہوں۔کپ اُٹھانے سے پہلے میں نظر اُٹھا کر یہ دیکھ لیتا ہوں کہ میرا ہاتھ صحیح جگہ پڑ رہا ہے اور کپ میرے ہونٹوں تک ہی جاتا ہے میرے اس عمل کو ردعمل کا ایک سلسلہ کہا جاسکتا ہے۔ ہر ردعمل خاص محرک کا نتیجہ ہے۔ تاہم معلومات کی پروسسنگ کی زبان میں اسے کچھ اور ہی کہا جائے گا۔اگر میرے کافی پینے کی ہر حرکت کی الگ الگ فلم بنائی جائے تو کپ اُٹھانے اور کافی پینے کا عمل الگ الگ ایک وقوعہ بن جائے گا اور اپنی جگہ مکمل اور علیحدہ ہوگا۔میرے ردعمل اپنے نتیجہ کے اعتبار سے یکساں ہوں گے لیکن اپنی شکل وصورت میں ایک جیسے نہیں ہوں گے۔اب سوال یہ ہے کہ انہیں کس معنی میں یکساں ردعمل کہا جائے گا۔؟

ہر بار جب میں کپ اُٹھاتا ہوں تو میرا مقصد ایک ہی ہوتا ہے اور اس مقصد کے حصول کا انحصار بھی اس کے نتیجہ پر ہے (یعنی کافی پینے پر) لیکن اس مقصد کو حاصل کرنے کا وسیلہ ہر بار اپنی تفصیل میں مختلف ہوجاتا ہے۔ ہر بار کپ اُٹھاتے اور اسے منہ تک لے جاتے ہوئے میرے جسم کی پوزیشن بھی بدل جاتی ہے۔دوسال کے بچے کے مقابلے میں میرے کپ اُٹھانے کا انداز بہت زیادہ ماہرانہ ہوتا ہے۔یہاں تک کہ دوسالہ بچے کے مقابلہ میں مجھے کپ اُٹھانے کے عمل پر زیادہ توجہ دینے کی ضرورت بھی نہیں ہوتی۔ یہ بات مانتے ہوئے کہ میری ہر حرکت، ہر عمل اپنی جگہ منفرد ہے یہ فرض کرنا درست ہوگا کہ میں اپنی حرکت پر مسلسل کسی قسم کا کنٹرول کر رہا ہوں۔ مثال کے طور پر اگر میں کپ کے اوپر زیادہ آگے تک اپنا ہاتھ لے جاؤں اور اپنی آستین کافی میں بھگولوں تو ممکن ہے میں اس کام پر زیادہ توجہ مرکوز کروں اور میں جو کچھ کر رہا ہوں اس میں زیادہ محتاط ہو جاؤں۔ بظاہر ایسا نظر آتا ہے جیسے اس کام پر میری زیادہ توجہ نہیں ہے لیکن جونہی کام خراب ہوتا ہے میری توجہ فوراً اس طرف چلی جاتی ہے۔یہ عمل اس بات کا غماز ہے کہ اگرچہ میری توجہ کسی اور جانب ہے لیکن میں اپنی حرکات سے بے خبر نہیں ہوں۔

انسانی اعمال کی تشریح کے نظری تصورات میں بڑی تبدیلی اس وقت ہوئی جب ان اعمال

کو کسی محرک یا سٹملس کا نتیجہ قرار دینے کے بجائے یہ کہا گیا کہ انسان کا ہر عمل کم و بیش ماہرانہ عمل ہوتا ہے اور وہ کسی مقصد کے حصول کے لیے ہی ہوتا ہے۔ معلومات کی چھان پھٹک میں جو اصطلاحات استعمال کی جاتی ہیں، جیسے ''منزل''، ''توجہ'' اور ''کنٹرول'' یہ مخصوص انداز میں سوچنے کے بارے میں غور و خوض کا تقاضا کرتی ہیں۔ مختلف ذرائع سے بھی ایک ہی مقصد حاصل کیا جا سکتا ہے۔ جیسے اگر میرا دایاں ہاتھ مصروف ہو تو میں بائیں ہاتھ سے کپ اُٹھا سکتا ہوں وغیرہ میں مقصد کے لحاظ سے ذریعہ اختیار کرتا ہوں اور اس طرح اختیار کرتا ہوں جس سے معلوم ہو جاتا ہے کہ میں اس صورتحال کو کس طرح سمجھ رہا ہوں۔ اس کا تقاضا ہے کہ میں اپنے اعمال پر مسلسل کنٹرول رکھوں اگرچہ شعوری طور پر مجھے کنٹرول کا احساس نہ ہو۔

معلومات کی پروسسنگ کے نظریہ سے ''منصوبہ''، ''ہنرمندی'' اور ''حکمت عملی'' کے تصورات نے فروغ پایا اور مہارت کے متعلق سوچنے کا ایک خاص انداز پیدا ہوا۔ میں ہنرمندی کے مقابلے میں مہارت کا لفظ استعمال کرنا پسند کرتا ہوں۔ روزمرہ کی بات چیت میں ہنرمندی کا لفظ عام طور پر ظاہری رویہ کے معیار کے بارے میں استعمال کیا جاتا ہے۔ تاہم نفسیات میں یہ اصطلاح ..... خاص طور سے سرایف بارٹلیٹ کی دو مقبول کتابوں کی اشاعت کے بعد .... دماغی عمل کیلئے بھی استعمال کی جا رہی ہے۔

بارٹلیٹ کا کہنا ہے کہ ماہرانہ جسمانی عمل اور ماہرانہ دماغی عمل کے درمیان مماثلت ایک حقیقت ہے کوئی شاعرانہ استعارہ نہیں ہے۔ دونوں میں وقت کے تعین، ضبط نفس، غلطیوں پر گرفت اور نظم و ضبط کے عناصر مشترک ہیں۔

میں نے ''مہارت'' کی اصطلاح اس حقیقت کی طرف توجہ دلانے کے لیے استعمال کی ہے کہ علم، عمل یا تصور کا طریقہ کار ایک ہی عمل کے دو پہلو ہیں۔ مثلاً ماہرانہ عمل اور مبتدیانہ کام میں فرق اس کام کی رفتار، معیار اور صحت سے ہی نظر نہیں آتا بلکہ یہ فرق ان کاموں کے ادراک، حافظے اور دماغی رو کی نوعیت میں بھی دکھائی دیتا ہے۔ میری نظر میں بالغوں اور بچوں کے درمیان مسائل پر غور کرنے، ان پر توجہ صرف کرنے، ان کا مطالعہ کرنے اور انہیں حل کرنے کی اہلیت و صلاحیت کا جو فرق ہے اسے ''مہارت'' کے مختلف مدارج کے طور پر سمجھنا چاہیئے۔ اس تناظر میں دیکھا جائے تو یہ سیکھنا کہ کیسے سیکھا جائے، کیسے سوچا جائے اور کس طرح اپنی بات کی ترسیل کی جائے مختلف قسم کی مہارتیں حاصل کرنا ہی ہے۔

6۔ بچے سوچنے اور سیکھنے کے ہنر کس طرح سیکھتے ہیں

بچے سوچنے اور سیکھنے کے ہنر کس طرح سیکھتے ہیں

ڈیوڈ ووڈ

تعارف

پیاژے نے ننھے بچوں کے سوچنے کا جو تجزیہ کیا ہے اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچے عام طور پر جب یہ فیصلہ کرتے ہیں کہ کوئی چیز کیا ہے، اور کس قسم کی ہے تو اس عمل میں ان کی توجہ کا مرکز صرف وہی چیز ہوتی ہے وہ کہتا ہے کہ جو چیز بھی ان کی توجہ کا مرکز بن جاتی ہے وہ ان کے تصور پر ''محیط'' ہو جاتی ہے۔ وہ اپنی توجہ کو اس ''مرکز'' سے نہیں ہٹا سکتے یا وہ کوئی پائیدار اور منطقی فیصلہ کرنے کیلئے اپنے دماغی اعمال کو مربوط نہیں کر سکتے۔ بعد میں جب وہ منطقی طریقے سیکھ جاتے ہیں تو ان کے اندر پائیدار ہو جاتی ہے۔

بچہ کس طرح واقعات کو دیکھتا ہے، ان کا تجزیہ کرتا ہے اور انہیں یاد رکھتا ہے؟ اس کے بارے میں پیاژے کے نظریات دوسرے لوگوں کے تجربات سے مطابقت رکھتے ہیں لیکن یہ تبدیلیاں کس طرح وقوع پذیر ہوتی ہیں اس کے بارے میں مختلف نظریات پائے جاتے ہیں۔ واگوٹسکی کے نظریات بچوں کی صلاحیتوں کے اُجاگر ہونے اور اس کی نوعیت کے بارے میں کچھ اور ہی بتاتے ہیں۔ واگوٹسکی کہتا ہے کہ پختہ دماغی عمل میں ''ذاتی نظم وضبط'' کا دخل ہوتا ہے جو سماجی میل جول سے پیدا ہوتا ہے۔ اس نظریہ کے مطابق تربیت اور اس کی تعلیم بچے کے یہ جاننے میں اہم کردار ادا کرتی ہے کہ کس طرح توجہ مرکوز کی جائے اور کس طرح موثر طور پر سیکھا جائے اس مضمون میں اسی خیال سے بحث کی گئی ہے۔ ہم نے یہ معلوم کرنے کی کوشش بھی کی ہے کہ بچہ دُنیا کی تصویر کیسے بناتا ہے اور اسے کیسے سمجھتا ہے۔

متوجہ ہونا، توجہ مرکوز کرنا اور یاد رکھنا

استاد سے جب کہا جاتا ہے کہ کسی خاص مضمون میں بچے کی ممکنہ کامیابی کا اندازہ لگائے تو

عام طور پر کلاس روم میں بچے کی کارکردگی اور اس مضمون پر اس کی توجہ دینے کے انداز کا ذکر کیا جاتا ہے۔ جو بچے اپنے کام پر زیادہ وقت صرف کرتے ہیں انہیں اس مضمون میں بہتر کام کرنے کا اہل قرار دے دیا جاتا ہے۔ اگر ہم بچے کی ترقی پر نظر رکھیں تو پتہ چلے گا کہ استاد کا اندازہ کم و بیش صحیح ہوتا ہے۔ کسی کام پر توجہ مرکوز کرنا بچے کی دلچسپی اور استعداد سمجھنے کا بہترین پیمانہ ہے۔ اس امر کی متعدد وجوہ ہیں کہ بچے کی توجہ مرکوز کرنے اور اسکول میں کامیابی حاصل کرنے کے بارے میں استاد کی رائے کیوں اہمیت رکھتی ہے۔ ہوسکتا ہے کہ استاد کسی کے بارے میں جو پیش گوئی کر دیتے ہیں تو پھر اسے ثابت کرنے کی کوشش بھی کرتے ہیں۔ شاید وہ ان بچوں سے مختلف سلوک کرتے ہیں جن کے بارے میں ان کا خیال ہوتا ہے کہ وہ کامیاب ہوں گے۔ برعکس ان بچوں کے جن کے بارے میں انہیں یقین نہیں ہوتا۔ اس طرح وہ کامیابی کے متوقع انداز کو پروان چڑھاتے ہیں۔ اس رائے کو قطعی طور پر رد نہیں کرنا چاہئے، لیکن میرے خیال میں یہ نقطہ نظر اتنا مبہم اور سادہ لوحی پر مبنی ہے کہ اس پر اعتماد نہیں کیا جاسکتا۔ جیسے میں بتاؤں گا، میرے نزدیک کئی عوامل ایسے ہیں جو بچے کی توجہ پر اثر انداز ہوتے ہیں اور اس بات کا تعین کرتے ہیں کہ وہ کتنی جلدی اور کتنا سیکھتے ہیں۔

یہ کوئی حیرت کی بات نہیں ہے کہ عام بچے کی توجہ کا دائرہ عمر کے ساتھ پھیلتا ہے۔ لیکن ایسا کیوں ہوتا ہے؟ جن لوگوں نے بچوں کی تعلیم و تربیت میں وقت گزارا ہے وہ جانتے ہیں کہ بڑے بچوں کے مقابلے میں چھوٹے بچے کی توجہ میں زیادہ انتشار ہوتا ہے۔ یہاں پھر یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ ایسا کیوں ہے؟ چھوٹے بچوں میں ایسی کون سی بات ہوتی ہے کہ ان کی توجہ جلدی بٹ جاتی ہے؟ اس کا جواب دینے کے لیے چھوٹے بچوں کے اندر سمجھنے، توجہ دینے اور یاد رکھنے کی قوت دینا اور دھیان بٹانے والی چیزوں کو نظر انداز کرنا بچہ کی ذہانت کی علامت ہے۔ توجہ کے دائرہ میں تبدیلی علمی ترقی سے ہے۔

یاد رکھنا، مشق کرنا اور اپنا نظم و ضبط کرنا

پانچ سال کے بچوں کو اگر بیس تصویریں دکھائی جائیں اور ان سے سوال کیا جائے کہ وہ ان میں سے کتنی تصویریں یاد رکھیں گے تو امکان یہ ہے کہ وہ اپنی اہلیت پر زیادہ ہی بھروسہ کریں گے اور کہیں گے کہ وہ تمام تصویریں ہی یاد رکھیں گے۔ لیکن اگر گیارہ سال کے بچوں سے یہی سوال کیا

جائے تو خیال ہے کہ ان کا اندازہ درست ہوگا۔ظاہر ہے بڑے بچے چھوٹوں کے مقابلے میں زیادہ یادرکھتے ہیں۔ثابت ہوا کہ یادرکھنے کی صلاحیت کا ذہنی صلاحیت کے درست اور حقیقت پسندانہ اندازہ لگانے سے گہرا تعلق ہے۔حافظ میں محفوظ رکھنے کی قوت فطری قوت نہیں ہے بلکہ اسے سیکھنا پڑتا ہے۔اس میں کئی قسم کے اعمال کے ایک سلسلہ کا دخل ہوتا ہے۔ان میں سے ہر کام میں مہارت حاصل کرنے کی صلاحیت اسکول کے زمانے میں اور اس کے بعد عمر کے ساتھ بڑھتی رہتی ہے۔

میرے خیال میں،ہم اپنی نفسیات کو بیان کرتے ہوئے حافظ،ادراک اور توجہ جیسے الفاظ استعمال کرکے اپنے آپ کو گمراہ کرتے ہیں۔حالانکہ ہمیں ان کی جگہ ''فعل'' استعمال کرنا چاہئیں جیسے ذہن نشین کرنا،ادراک کرنا اور توجہ کرنا،ذہنی عمل کو بروئے کار آنے میں وقت لگتا ہے اور ہاتھ کے کام کی طرح اسے بھی باقاعدہ منظم کیا جاسکتا ہے اور اس سے کم وبیش موثر انداز میں کام لیا جاسکتا ہے۔دانستہ طور پر کسی چیز کو ذہن نشین کرنے میں ایسے ہنر کی ضرورت ہوتی ہے۔یہ ہنر یا صلاحتیں عمر کے کسی حصے میں خود بخود نمودار نہیں ہوجاتیں بلکہ اس کے لیے ایک دوسرے سے مربوط ایسی کوششوں کی ضرورت ہوتی ہے جو آخر کار اوٹومیٹک یا خود کار بن جاتی ہیں اور اس کے بعد بظاہر کسی محنت کی ضرورت نہیں ہوتی۔تاہم انہیں سیکھنے انہیں ترقی دینے اور ان کی مشق کرنے میں برس ہا برس لگ جاتے ہیں۔

پانچ سال کا بچہ اپنی قوت حافظہ کے بارے میں جس طرح غیر حقیقت پسندانہ اندازہ لگاتا ہے اس سے پتہ چلتا ہے کہ وہ اپنی پڑھائی پر کتنی توجہ دیتا ہے اور اس کی عادت کیا ہے۔بڑی عمر کے بچے جب کچھ چیزیں یاد کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو وہ احتیاط کے ساتھ اپنی توجہ تقسیم کرتے ہیں۔اس کے برعکس چھوٹے بچے چیزوں کا سرسری سا جائزہ لیتے ہیں اور فوراً فیصلہ کرلیتے ہیں کہ وہ سب کچھ یاد کرلیں گے۔جوں جوں ان کی عمر بڑھتی جاتی ہے اور ان کی استعداد میں اضافہ ہوتا ہے وہ نہ صرف یہ جاننے لگتے ہیں کہ چیزوں کو حافظہ میں کیسے محفوظ رکھا جاتا ہے بلکہ وہ اپنی قوت حافظہ سے بھی واقف ہوجاتے ہیں اور اس کی طاقت کا صحیح اندازہ بھی لگانے لگتے ہیں۔وہ اس بات سے بھی واقف ہوجاتے ہیں کہ وہ کیا جانتے ہیں اور کیا نہیں جانتے۔اس طرح ان میں زیادہ موثر طور پر توجہ مرتکز کرنے اور پڑھنے کا ہنر فروغ پاتا ہے۔مثال کے طور پر اگر ہم پانچ سال کے بچے سے کہیں کہ وہ اپنے سامنے کی کئی چیزیں اپنے حافظے میں محفوظ کرے تو وہ زیادہ

سے زیادہ چار و چیزیں ہی محفوظ کر سکے گا۔ فرض کیجئے کہ ہم اسی بچے سے کہیں کہ ایک بار وہ پھر کوشش کرے تو کیا وہ ان چیزوں پر زیادہ توجہ کرے گا جنہیں وہ پہلی بار یاد نہیں کر سکا تھا؟ جی نہیں، غالباً وہ ایسا نہیں کرے گا۔ وہ انہی چیزوں کو دھرا دے گا جو پہلے اس نے یاد کی تھیں۔ البتہ گیارہ سال کا بچہ چیزوں کو یاد کرنے میں زیادہ ہنر مندی کا ثبوت دے گا اور چھوٹے بچوں پر سبقت لے جائے گا۔

انسانی حافظے کے دو مسلمہ اُصول ہیں۔ ایک مشق جو شعوری طور پر یاد رکھنے کا بہتر طریقہ ہے۔ دوسرے یہ کہ ہم جس چیز کو یاد رکھنے کی کوشش کر رہے ہیں اسے کوئی شکل دے دیں یا کوئی معنی پہنا دیں۔ اس طرح ہم اسے اچھی طرح یاد رکھ سکیں گے۔ مشق کا مطلب ہے اس چیز کو زور زور سے یا آہستہ آہستہ دہرانا جسے یاد رکھنے کی کوشش کی جا رہی ہے (جیسے ہم ٹیلی فون نمبر یاد کرنے کے لیے اسے دہراتے ہیں یا بازار سے سودا خریدنے جاتے ہیں تو اشیاء کے نام اپنے دل میں دہراتے ہیں) پانچ چھ سال کے بچے سے جن چیزوں کو یاد رکھنے کے لیے کہا جائے گا وہ انہیں دہرائے گا نہیں، اس کی مشق نہیں کرے گا۔ اگر انہیں مشق کرنے کا طریقہ سکھایا جائے تو وہ کامیاب ہو سکتے ہیں۔ خاص طور پر اگر ان سے کہا جائے کہ وہ ان چیزوں کو زور زور سے دہرائیں تا کہ اگر وہ غلطی کریں تو اصلاح بھی کی جا سکے اس طرح وہ زیادہ اچھی طرح یاد کر لیں گے۔ لیکن مشق کرنے کا طریقہ سیکھنے کے بعد بھی بچے کسی نئے کام کو یاد کرنے کے لیے مشق کا یہی طریقہ خود بخود اختیار نہیں کریں گے۔ انہیں مشق کرنے اور دہرانے کا یہ طریقہ بہت سادہ اور آسان نظر آئے گا۔ تاہم وہ اسکول کے ابتدائی زمانے میں یہ کام آہستہ آہستہ سیکھ جاتے ہیں۔

بالغوں کو یہ کام بہت سہل نظر آتا ہے لیکن وہ بھی اس قسم کی مشق کرنا بھول جاتے ہیں۔ انڈر گریجویٹ طلبہ کے پڑھنے کے انداز کا جو مطالعہ کیا گیا ہے اس سے پتہ چلتا ہے کہ اکثر وہ بھی ان چیزوں کی اس طرح مشق نہیں کرتے جو انہیں پڑھائی جاتی ہیں۔ لیکچر سن کر یا کتاب پڑھ کر وہ فرض کر لیتے ہیں کہ انہیں یاد ہو گیا اور وہ اسے دہرانے کی مشق نہیں کرتے۔ جس کا انہیں خمیازہ بھگتنا پڑتا ہے۔ ایک تجربے کے دوران طلبہ کے ایک گروپ سے کہا گیا کہ وہ ایک سبق یاد کر لیں۔ پھر ان میں سے چند طلبہ سے ایک دن بعد دوسروں سے چند دن بعد اور باقی سے چند ہفتے بعد وہ سبق سنا گیا۔ جن طلبہ سے زیادہ دیر بعد سنا گیا انہیں سب سے کم وہ سبق یاد تھا اور دلچسپ بات یہ ہے کہ جن طلبہ سے دوسرے دن سبق سن لیا گیا تھا انہیں بعد میں بھی بہت دیر تک

یاد رہا۔ کلاس نوٹس پڑھنے، ان پر غور کرنے اور جو پڑھایا سنا ہے اسے دہرانے سے یاد رکھنے میں بہت مدد ملتی ہے۔ یہ ایک سادہ سی بات معلوم ہوتی ہے۔ لیکن تجربہ اور مشاہدہ بتاتا ہے کہ جو لوگ مشق کا طریقہ اختیار کرنے کی کوشش کرتے ہیں وہ بھی دہرانے کا کام نہیں کرتے۔

ہم جو کچھ یاد رکھنے کوشش کر رہے ہیں اسے کوئی شکل دینا یا اسے کسی ضابطے میں لانا ایک بظاہر بہت واضح طریقہ کار ہے جس سے کارکردگی بہتر ہو جاتی ہے اور جس کے بارے میں خیال ہے کہ وہ خود بخود آجاتا ہے۔ لیکن یہ طریقہ بھی خود بخود نہیں آتا۔ فرض کیجئے آپ نے ایک گیارہ سالہ بچے کو کئی چیزیں دے دیں کہ انہیں یاد کرلے۔ ان میں مختلف چیزیں ہیں۔ جیسے جانوروں والے کھلونے، ایسے کھلونے۔ خیال یہ ہے کہ بچہ ہر قسم کے کھلونوں کے نام ترتیب وار یاد کرنے کی کوشش کرے گا، جیسے پہلے جانوروں کے نام پھر گاڑیوں کے نام اس کے بعد پھلوں کے نام۔ اسی طرح اگر اس سے کہا جائے کہ وہ انہیں ادھر اُدھر کرے تو وہ انہیں مختلف قسموں کے اعتبار سے الگ الگ کر کے جمع کرے گا تاکہ وہ انہیں یاد رکھ سکے۔ اس کے برعکس پانچ سال کا بچہ اس طرح ترتیب وار کھلونے نہیں رکھے گا خواہ اسے کہہ بھی دیا جائے۔ اگرچہ وہ بچے جانتے ہیں کہ ان کھلونوں کو ترتیب سے ایسے رکھا جاسکتا ہے لیکن جب بھی کسی دوسری چیز کو اس طرح رکھنے کا موقع آئے گا تو وہ خود بخود اس ترتیب کا خیال نہیں رکھیں گے۔

یہاں یہ سوال کیا جاسکتا ہے کہ کیا واقعی ہم حافظہ کی قوت میں تبدیلی کی بات کر رہے ہیں؟ کہیں ایسا تو نہیں ہے کہ بچوں کو جو ہدایات دی جارہی ہیں وہی ان کی سمجھ میں نہ آرہی ہوں؟ ہوسکتا ہے پانچ سال کا بچہ ''یاد رکھو'' کا لفظ ہی نہ سمجھتا ہو۔ مشاہدہ یہ ہے کہ اس طرح ہم صرف بچے کی زبان دانی کی صلاحیت کی آزمائش نہیں کر رہے ہیں بلکہ اس کی سمجھنے کی صلاحیت کا امتحان بھی لے رہے ہیں۔ ایسی صورت حال بھی سامنے آتی ہے جہاں اسکول جانے کی عمر سے پہلے یہ بچے یہ ظاہر کرنے لگتے ہیں کہ یاد رکھنے کی ہدایت کا کیا مطلب ہے۔ فرض کیجیے ایک ہی رنگ کے چند کپ الٹے کر کے ایک کپ کے نیچے ہم مٹھائی رکھ دیتے ہیں۔ پھر ایک دو سالہ بچے سے کہتے ہیں کہ اس کپ کو یاد رکھو جس کے نیچے مٹھائی رکھی ہے۔ پھر ہم اس سے کہتے ہیں کہ ہم دوسرے کمرے میں کچھ لینے جارہے ہیں ہماری واپس تک وہ کپ یاد رکھے۔ اب ہم کسی سے کہتے ہیں کہ ہمارے پیچھے وہ چوری چوری دیکھتا رہے کہ بچہ کیا کرتا ہے۔ ہم دیکھیں گے کہ وہ بچہ تھوڑی تھوڑی دیر بعد اس کپ کو چھوتا رہے گا۔ اس طرح بچہ ان ''معلومات'' کو اپنے قبضے میں رکھنے

کے لیے اپنی انگلی استعمال کرے گا یعنی وہ اسے جسمانی طور پر یاد کرنے کی کوشش کرے گا (یعنی اس پر اپنی انگلی رکھے، اسے ٹھونکے گا۔ اسے آپ استعارہ کے طور پر بھی استعمال کر سکتے ہیں) چھوٹے بچے کسی نہ کسی طرح یہ جانتے ہیں کہ یاد رکھنے کا کیا مطلب ہوتا ہے۔ عمر کے ساتھ جو کچھ وہ سیکھتے ہیں وہ یاد کرنے اور سیکھنے کے زیادہ موثر اور طاقتور طریقے کہلاتے ہیں۔ وہ سیکھتے ہیں کہ اپنی کارکردگی کو کس طرح قابو میں رکھا جائے اور کسی ضابطہ کے تحت لایا جائے۔

سکول جانے کی عمر سے پہلے بچوں کی قوت حافظہ کی ایک اور مثال پر غور کیجئے۔ اس سے حافظہ کی قوت کے ارتقا کے کئی پہلو سامنے آتے ہیں۔ آپ کسی ایسے میدان کا تصور کیجئے جس کے گرد تھوڑے تھوڑے فاصلے پر کھمبے گڑے ہیں۔ ایک بالغ فرد اسکول کی عمر سے پہلے کے چند بچوں کو لے کر ایک کھمبے سے دوسرے کھمبے تک جاتا ہے اور ہر کھمبے پر رنگین کاغذ لگاتا جاتا ہے۔ جب وہ تیسرے کھمبے کے پاس پہنچتا ہے تو وہ بچوں کو ایک کیمرہ نکال کر دکھاتا ہے اور کہتا ہے کہ کاغذ لگانے کا کام مکمل کرنے کے بعد ان بچوں کی تصویر کھینچی جائے گی۔ پھر وہ کیمرہ چھپا لیتا ہے اور آخری کھمبے تک جانے کے بعد افسوس کرتا ہے کہ کیمرہ تو کھو گیا۔ اب سوال یہ ہے کہ وہ ننھے بچے کیا کہیں گے اور کیا کریں گے؟ کیا وہ ادھر اُدھر کیمرہ تلاش کرنا شروع کر دیں گے یا وہ پہلے کھمبے تک واپس جائیں گے؟ کیا انہیں یاد آ جائے گا کہ وہ کیمرہ اُنہوں نے تیسرے کھمبے کے پاس دیکھا تھا؟ زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ وہ تیسرے کھمبے کے پاس ہی جائیں گے جہاں اُنہوں نے آخری بار کیمرہ دیکھا تھا، اور سوچیں گے کہ وہی جگہ ہے جہاں سے اس کی تلاش شروع کی جاسکتی ہے۔ اس طرح گویا وہ اپنے سابق تجربہ کا دانشمندانہ استعمال کریں گے۔ یہ ان کے حافظہ اور ذہانت دونوں کا مظہر ہے۔

اب سوال یہ ہے کہ اسکول جانے کی عمر سے پہلے کے بچے اتنی ذہانت سے کام لیتے ہیں تو پانچ سال کے بچے اس تجربے میں اتنے ذہین ثابت کیوں نہیں ہوئے جس کا ذکر اوپر ہم نے کیا ہے۔ بچوں کی اس ظاہری مہارت کے درمیان یہ فرق انسانی حافظہ اور سمجھ کی پختگی کے اہم پہلوؤں کی نشاندھی کرتا ہے۔ اس سے ان ذہنی سرگرمیوں کے تنوع اور گونا گونی کی نشان دہی بھی ہوتی ہے جسے ہم عام طور ر (اور غلطی سے) ''حافظہ'' کے خانے میں ہی اکٹھا کر دیتے ہیں۔ متذکرہ حالات میں سکول جانے کی عمر سے پہلے کے بچے جن صلاحیتوں کا مظاہرہ کرتے ہیں وہ اپنی کیفیات کے لحاظ سے ان صلاحیتوں سے مختلف ہوتی ہیں۔ جن کا تقاضا ہمارے اوپر

والے تجربہ میں کیا گیا تھا۔اس تجربہ میں شعوری طور پر یاد کرنے کی ضرورت تھی۔ دراصل ننھے بچے جو کچھ سیکھتے ہیں اور یاد رکھتے ہیں اس کی صلاحیت ان کے اندر سے قدرتی طور پر ابھرتی ہے اور ان سرگرمیوں کے دوران اتفاقی طور پر سامنے آتی ہے۔ مذکورہ میدان والے واقعہ میں ان ننھے بچوں کو یہ بتانے کی ضرورت نہیں ہوئی کہ انہیں وہ مقام ہے یاد رکھنا جہاں کوئی چیز رکھی تھی۔ معلومات کا ایک ذخیرہ شعوری طور پر حافظہ میں محفوظ کرنا ایک بات ہے اور برجستہ قدرتی طور پر کوئی چیز یاد کر لینا دوسری بات۔شعوری طور پر ہم قابو کی یاد کرنے میں جو چیز حافظے میں بعد میں باہر لائی جاتی ہے وہ ایسی چیز ہوتی ہے جو شعوری طور پر ہم نے قابو کی ہے۔جس پر ہم نے غور کیا ہے یا جس سے ہم نے کوئی عملی کام کرتے ہوئے جانکاری حاصل کی ہے۔شاید ایک اور مثال سے یہ فرق واضح ہوسکتا ہے۔

ہم نے شروع میں پانچ سال کے بچے کا ذکر کیا تھا جو اپنی قوم حافظہ کے بارے میں مبالغہ سے کام لیتا ہے اور آخر کار بری کارکردگی کا مظاہرہ کرتا ہے۔فرض کیجیے ہم اس بچے سے ان چیزوں کو یاد کرنے کے بجائے انہیں کام میں لانے کو کہیں۔مثلاً ہم جانوروں والے کھلونوں میں سے ہر کھلونے کی طرف اشارہ کر کے اس جانور کا نام بتانے کو کہیں۔اس سے کہیں وہ اس کھلونے کو اُٹھا کر اس جانور کا نام لے۔بعد میں اس سے کہیں کہ وہ بتائے اس نے کیا دیکھا اور چھوا؟ ہم دیکھیں گے کہ اس طرح بچہ زیادہ چیزوں کے نام یاد کرلے گا۔ یوں چیزوں کی طرف اشارہ کرنے اور ان کا نام بتانے سے بچے کے اندر حوصلہ پیدا ہوا کہ وہ انہیں ترتیب کے ساتھ یاد رکھے اور ان چیزوں کے ساتھ اس کا رابطہ پیدا ہو جنہیں اسے یاد رکھنا ہے۔اس چیز کے ساتھ بچے کی عملی وابستگی اور اس کام پر اس کی توجہ نے اس چیز سے شعوری طور پر باخبر ہونے میں اس کی مدد کی۔ عام طور پر ایسی صورت میں یاد رکھنے کا کام بے ساختہ طور پر ہی ہوجاتا ہے۔اسی طرح کھیل کے میدان والے تجربہ میں بچے عملی طور پر اس کام میں شریک ہوئے (یعنی کھمبوں پر کاغذ لگانے میں اور کیمرہ تلاش کرنے میں)۔ان کے نزدیک اس کھیل کے کوئی معنی ہوتے ہیں اور یہ بات ان کی سمجھ میں آتی ہے۔ نیز جس چیز کو یاد رکھنے کے لیے کہا گیا تھا وہ کپ کی طرح خارجی نوعیت کا تھا اور جگہ گھیرنے والا (مکانی) تھا۔ایسے کام بچے کو بیرونی اشارہ فراہم کرتے ہیں جس کی مدد سے بچہ اس چیز کو یاد کر لیتا ہے (بیرونی اشارہ یاد کرنے میں اس کی مدد کرتا ہے) اس کام میں کچھ ایسے عملی اقدام بھی شامل ہوتے ہیں جن سے بچہ یاد رکھنے والی چیز کو مادی طور پر چھوتا یا

دیکھتا ہے۔ بچوں کی ''مکانی یادداشت'' اچھی ہوتی ہے۔ اس کا موازنہ اس صورتحال سے کیجئے جہاں مشق کے ذریعہ ان چیزوں کو یاد کرنے کی کوشش کی جارہی ہو جن کے لیے کوئی آسان، سہل مادی اشارہ موجود نہ ہوا اور جن کے ساتھ اس کے سوا اور کوئی مقصد بھی وابستہ نہ ہو کہ انہیں حافظہ میں محفوظ کرنا ہے۔

چنانچہ ایسے کاموں میں جہاں ''یاد کرنا'' ان سرگرمیوں کا اتفاقی نتیجہ نہ ہو جن کا مطمح نظر کوئی مادی مقصد حاصل کرنا ہوتا ہے، بلکہ وہ بذات خود ہی مقصد ہو تو ننھے بچے نہیں سمجھ پاتے کہ وہاں وہ کیا کریں۔ مشق کرنے کا ہنر حاصل کرنے اور چیز کو سمجھنے کے لیے اس کے ساتھ کسی قسم کا ربط قائم کرنے (جیسے ان چیزوں کو ترتیب دینے یا ان کے ساتھ کوئی کہانی بنانے یا ان کی کوئی شکل بنانے) میں وقت لگتا ہے۔

اس کا مطلب یہ ہوا کہ اگر ہم بچے کی اس طرح مدد کریں گے کہ وہ اپنے کام کا مطلب سمجھے اور اس مقصد کیلئے اس سے چیزوں کو مناسب ترتیب کے ساتھ رکھنے یا ان کے ساتھ کوئی کہانی بنانے یا انہیں کوئی شکل دینے کے لیے اس سے کہیں گے تو گویا ہم اس کے لیے اس کے کام میں سہولت پیدا کریں گے جہاں تک مشق کا تعلق ہے محض بچوں کو اس کا طریقہ دکھا کر انہیں وہ کام نہیں سکھایا جاسکتا۔ اگر ہم چاہتے ہیں کہ بچے سیکھیں اور یاد رکھیں تو اس عمل کو اس طرح تقویت پہنچائی جائے کہ انہیں کرنے کا کام دیا جائے۔ ان سے کہا جائے کہ وہ چیزوں کو مختلف انداز سے یاد رکھیں۔ انہیں یاد دلائیں اور سکھائیں۔ پھر وہ خود بخود کام کرنا سیکھ جائیں گے اور یہ جان جائیں گے کہ کس طرح مشق کریں۔ دوسرے الفاظ میں اسے اس طرح سمجھئے کہ بچے کی عمر اور اہلیت کے ساتھ سیکھنے اور یاد کرنے کے عمل میں استاد کا کردار بھی تبدیل ہوتا رہتا ہے۔

مندرجہ بالا پر ایک نظر اور

بات کو آگے لے جانے سے پہلے ان دلائل پر پھر ایک نظر ڈال لیں جواب تک پیش کیے گئے ہیں۔ غور کرنا، توجہ مرکوز کرنا اور یاد کرنا ایکٹوٹیز ہیں۔ پانچ چھ سال کے بچے سے محض اتنا کہنا کافی نہیں ہوگا کہ وہ توجہ کرے۔ پڑھے، سیکھے یا یاد رکھے، بچکے لئے یاد کرنے توجہ کرنے اور سیکھنے کا ہر حکم اس وقت تک بے کار جائے گا جب تک اسے سکھائے جانے اور یاد کرائے جانے والا مواد اس طرح پیش نہیں کیا جائے کہ اس میں بچے کے لیے کوئی معنی ہوں اور کوئی مقصد ہو جسے اسے

حاصل کرنا ہو۔ جس کی طرف وہ قدرتی طور پر اپنی توجہ مرکوز کرے۔ بچے توجہ مرکوز کرتے ہیں اور یاد رکھ سکتے ہیں، اور یاد رکھتے بھی ہیں، لیکن اس کے لیے انہیں زیادہ پڑھے لکھے اور زیادہ پختہ عقل کے شخص کی مدد کی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ مدد حقیقی معنی میں یاد کرنے اور یاد دلانے میں اس کے لیے بیرونی امداد کا کام کرتی ہے۔ اس کے ساتھ ہی یہ مدد بچہ کے سامنے ایک عملی نمونہ بھی پیش کرتی ہے جسے بالآخر اپنا لیتا ہے اور اسے کام میں لاتا ہے۔ اس انداز سے دیکھئے تو شعوری طور پر یاد کرنے باضابطہ سیکھنے کا عمل بچہ کا ''ذاتی'' اور ذہنی عمل بننے سے پہلے ایسا عمل بنتا ہے جو بیرونی قابل مشاہدہ اور معاشرتی حیثیت رکھتا ہے۔ زیادہ پختہ یا بالغ افراد جو کسی کام میں بچے کے ساتھ شریک ہوتے ہیں وہ بچوں کے آزادی کے ساتھ کام کرنے اور اپنی ذات کو منظّم کرنے کا وسیلہ بنتے ہیں۔ بچے ان سے طریقہ سیکھتے ہیں۔

حافظہ اور اسکول کی تعلیم

اگر اس دعوی کی کوئی حقیقت ہے کہ توجہ اور حافظہ کی بعض قوتیں معاشرتی میل جول سے بڑھتی ہیں تو اس کا مطلب یہ ہوگا کہ مختلف معاشروں میں ان قوتوں کا ارتقا مختلف انداز میں ہوتا ہے۔ اس دعوی کے ثبوت کے لیے شہادتیں موجود ہیں۔ یہ شہادتیں ہمارے اپنے معاشرے کے بچوں میں یاد کرنے کے عمل اور ان معاشروں اور بچوں کے عمل کا موازنہ کرنے سے سامنے آتی ہیں جن معاشروں میں بچے اسکول نہیں جاتے یا جو ناخواندہ ہیں۔

ناخواندہ اور اسکول کے بغیر معاشروں کے مطالعہ سے یہ بات سامنے آئی ہے کہ ان معاشروں میں یاد کرنے کے لیے عمل اور مغرب کے ترقی یافتہ معاشرہ کے عمل میں نمایاں فرق (اور بعض مماثلتیں بھی) ہیں اس کی بہت سی شہادتیں ملتی ہیں کہ ناخواندہ معاشروں میں یاد رکھنے کے لیے دانستہ طور پر مشق کرنے کا طریقہ اختیار نہیں کیا جاتا۔ نیز یہ کہ ایسے طریقے بھی ترقی یافتہ معاشروں کی پیداوار ہی ہیں کہ یاد رکھنے کے لیے چیزوں کی درجہ بندی کی جائے۔ ماضی میں قدیم، غیر ترقی یافتہ معاشروں کے بالغوں اور ترقی یافتہ معاشروں کے بچوں کی سرگرمیوں اور عمل میں مماثلت دیکھی جاتی تھی تو کہہ دیا جاتا تھا کہ ان غیر ترقی یافتہ اور ناخواندہ معاشروں کا خاص انداز فکر ''بچکانہ'' ''غیر عاقلانہ'' اور بعض صورتوں میں ہمارے مقابلہ میں غیر ترقی یافتہ ہے۔ لیکن گذشتہ چند سال کے اندر صاحب فہم حلقوں میں اس خیال پر نظر ثانی کی گئی ہے کیونکہ

اس عرصے میں کسی تہذیب یا معاشرہ کا مطالعہ کرنے اور اس کے متعلق معلومات حاصل کرنے کے زیادہ بہتر اور معقول طریقے دریافت کر لیے گئے ہیں۔ ان مشاہدوں سے جو چیز سامنے آئی ہے وہ یہ ہے کہ ''محض یاد کرنے کے لیے یاد کرنا'' اور یاد کرنے کو ہی اصل مقصد قرار دینا ترقی یافتہ ٹیکنالوجیکل معاشروں اور اسکول کی تعلیم کی ایجاد ہے۔ بہرحال اگر ہم اپنے آپ سے یہ سوال دوسرے انداز میں کریں تو شاید یہ فرق اور اس کے نتائج واضح ہو جائیں گے۔

سب سے پہلے ہمیں یہ معلوم کرنا چاہیئے کہ کسی قدیم معاشرہ میں شعوری طور پر اس قسم کی چیزیں یاد کرنے کی کیا ضرورت ہے جن کا ہم ذکر کر رہے ہیں۔ انہیں تو صرف وہ مقامات، وہ راستے اور وہ موسم یاد کرنے کی ضرورت ہوتی ہے جو اس ماحول میں انہیں زندگی گزارنے کے قابل بنا سکیں۔ مثال کے طور پر ماہی گیری اور تجارت پیشہ معاشرہ میں کشتی رانی کے لیے انتہائی پیچیدہ نقشوں وغیرہ کی ضرورت ہوتی ہے، جس کے لیے بہترین یادداشت اور منصوبہ بندی ضروری ہے۔ یہ چیزیں ان معاشروں میں ملتی ہیں۔ ان معاشروں میں بچے اپنے بڑوں کو یہ کام کرتے دیکھتے ہیں اور ان کے کاموں میں ان کی مدد کرتے ہیں تو وہ قدرتی طور پر یا اتفاقی طور پر یہ سب کچھ سیکھ جاتے ہیں۔ البتہ وہ خاص طرز پر اسی مقصد کیلئے تعمیر کی ہوئی عمارت میں بیٹھ کر استاد سے اپنے مشترکہ تہذیبی تجربہ سے باہر کی چیز نہیں سیکھتے۔ بیٹھنا، غور کرنا، توجہ سے سننا اور بڑوں نے ان کے لیے جو سبق تیار کیا ہے اسے پڑھنا، یہ سب کچھ توجہ، حافظہ اور فکر کا تقاضا کرتا ہے، جو اتفاقی طور پر سیکھنے کی خصوصیت نہیں ہے۔ لوگ اس بات پر اب متفق نہیں کہ بچے دانستہ طور پر بڑوں کے پڑھانے سے ہی سیکھتے ہیں۔

بہرحال نیوسن اینڈ نیوسن 1974ء کے بقول بچوں کی نفسیاتی بھلائی اور ان کی تعلیمی اہلیت کے بارے میں مغرب کی پریشانی تاریخی طور پر نئی چیز ہے۔ ''سب کیلئے اسکول کی تعلیم'' کا نعرہ نئی تہذیب کی ایجاد ہے۔ اس کے ساتھ ہی پھر نئے نئے سوالات اور نئی نئی پریشانیاں بھی سامنے آئی ہیں۔ اٹھارویں صدی میں والدین اپنے بچوں کی جسمانی صحت اور ان کی زندگی کے بارے میں زیادہ فکر مند رہتے تھے کیونکہ اس زمانے میں خاص طور سے بچوں کی زندگی زیادہ خطرات سے دوچار رہتی تھی۔ آج کل چونکہ اچھی غذا اور بہتر ماحول ملنے لگا ہے اس لیے جدید معاشرے بچوں کی ذہنی ترقی کی طرف زیادہ متوجہ ہو رہے ہیں۔ اسکول کی تعلیم اور استاد اور شاگرد کے الگ الگ کردار کے تعین سے بالغوں پر بوجھ بڑھ گیا ہے کیونکہ وہ شعوری اور ارادی طور پر اپنا علم اپنے

بچوں کو منتقل کرنا چاہتے ہیں۔اس سے بچوں کے اوپر بھی بوجھ بڑھ گیا ہے کیونکہ وہ اپنے گھر سے دور اسی مقصد کیلئے تعمیر کی ہوئی عمارت میں بیٹھ کر دانستہ اور ارادی طور پر سیکھنے اور سوچنے کی کوشش کرتے ہیں۔ اسکول سے نا آشنا اور ناخواندہ معاشروں میں بچے اپنے بڑوں کے ساتھ کام کرتے ہیں اور ان کے ساتھ میل جول رکھتے ہوئے آہستہ آہستہ اپنی ثقافت سے آشنا ہو جاتے ہیں۔اس طرح وہ خاص مہارت حاصل کر لیتے ہیں اور اس طرح وہ معاشرہ میں اپنے مقام اور کردار سے واقف ہو جاتے ہیں ادھر ہمارے اپنے بچے بڑوں کی سرگرمیوں سے علیحدہ رکھے جاتے ہیں۔وہ اپنے والدین کے کاموں میں ہاتھ بٹا کر کوئی کام نہیں سیکھتے بلکہ سن کر، تجربہ کر کے اور ماہر استادوں کی طرف سے دیئے ہوئے کام کر کے سب کچھ سیکھتے ہیں۔ چونکہ اسکول سے نا آشنا معاشروں میں اس استعداد کی ضرورت نہیں ہوتی جس کے لیے یاد کرنے اور حافظ میں محفوظ کرنے کی ضرورت ہوتی ہے۔اس لیے جب یہ لوگ مغربی لوگوں کے سوالوں کا سامنا کرتے ہیں تو انہیں اپنی ثقافت سے متعلق کام اور ثقافتی ہنر دکھانے سے قاصر رہتے ہیں۔ ہمارے معاشرہ میں بچوں کو یہ ہنر سیکھنے میں برس ہا برس لگ جاتے ہیں۔

مشینری، فن تعمیر اور ٹیکنالوجی کو ہم خاص ثقافتی اختراعات سمجھتے ہیں۔ہم مانتے ہیں کہ ہر نئی آنے والی نسل کو نئی چیزوں کے بارے میں جاننے کی ضرورت ہے تاکہ وہ نئے آلات پیداوار استعمال کرنے کے قابل ہو سکیں لیکن ان چیزوں کو بھی خاص ثقافتی اختراع سمجھنا حیرت کی بات معلوم ہوتی ہے جو ہماری ذہنی زندگی کے فطری پہلوؤں سے تعلق رکھتی ہیں۔

کسی چیز پر توجہ دینا

بڑے بچے زیادہ دیر تک کسی چیز پر اپنی توجہ کیسے مرکوز رکھتے ہیں اور اپنی تعلیم پر زیادہ وقت کیسے صرف کرتے ہیں؟ اس کا جواب یہ ہے کہ وہ یہ جان لیتے ہیں کہ دہرانے کی مشق کرنے اور سیکھنے کی چیزوں کو منظم کرنے کے طریقوں سے کیسے کام لیا جائے۔ چونکہ آٹھ سال سے کم عمر کے بچوں میں یہ سلیقہ نہیں ہوتا اس لئے ان کے اندر من موجی پن اور انتشار ہوتا ہے۔ بڑے بچے کو بھی سیکھنے اور یاد کرنے کی اہلیت کو منظم کرنے میں بہرحال وقت لگتا ہے۔

اگلے صفحہ پر جو خاکے دیئے گئے ہیں ان میں سے خاکہ نمبر 1 کو دیکھئے اور ہر جوڑے میں فرق تلاش کیجئے۔ تین سے چھ سال کے بچوں سے ایسا کرنے کو کہا گیا تو پتہ چلا کہ پوری صحت

کے ساتھ وہ ایسا کرنے سے قاصر ہیں۔ فرق تلاش کرتے ہوئے وہ اپنی نظریں جس طرح
گھمار ہے تھے اس سے اندازہ ہوا کہ وہ صرف ان جوڑوں کے بعض خاص پہلو ہی دیکھ رہے

شکل نمبر 1: بچوں سے کہا گیا کہ وہ خاکوں کے ہر جوڑے کو دیکھیں اور بتائیں کہ وہ ایک جیسے ہیں یا ان میں فرق ہے (الف) بالکل ایک جیسا جوڑا (ب) بدلا ہوا (سبسٹی ٹیوشن) (ج) بدلا ہوا (پرمیوٹیشن)

تھے۔اگر وہ ایسے دو نکتے بھی تلاش کر لیتے جن سے فرق واضح ہوتا تو وہ صحیح فیصلہ کر لیتے (وہ یہ دکھاتے کہ یہاں فرق سے کیا مراد ہے)۔چونکہ وہ زیادہ گہرائی میں جا کرانہیں نہیں دیکھ سکتے اس لئے ان کے لیے فرق تلاش کرنا مشکل ہوتا ہےاور وہ اسے ایک جیسا ہی قرار دے دیتے ہیں ۔خاکہ نمبر 2 چار سال کے بچے کے دیکھنے کا انداز ظاہر کرتا ہے۔اس کا آٹھ سال کے بچے کے دیکھنے کے انداز سے موازنہ کیجئے۔بڑی عمر کے بچے معائنہ کرتے وقت زیادہ محتاط ہوتے ہیں وہ زیادہ گہرائی میں جا کر تجزیہ کرتے ہیں وہ شکلوں کو زیادہ غور سے دیکھتے ہیں اس لیے ان کا فیصلہ زیادہ صحیح ہوتا ہے۔اگر وہ کہیں کہ دونوں جوڑے ایک جیسے ہیں تو ان کا فیصلہ زیادہ غور وخوض پر مبنی ہوگا۔آٹھ یا نو سال کی عمر تک بچے کے اندر یہ صلاحیت بڑھتی رہتی ہے اور وہ زیادہ محتاط اور ہوشیار ہو جاتا ہے۔

شعوری طور پر از بر کرنے کے تجربات سے اندازہ ہوا کہ سات سال سے کم عمر کے بچے نامانوس کام میں اکثر اضطراری حرکتیں کرتے ہیں۔جوں جوں بچے ابتدائی عمر سے آگے بڑھتے ہیں ان کے اندر ایسے آثار نمایاں ہونا شروع ہو جاتے ہیں کہ اب دوسرے لوگوں کی طرف سے دیئے جانے والے کاموں پر اُنھوں نے زیادہ توجہ دینا شروع کر دی ہے اور وہ اپنے علم اور توجہ پر قابو پانے اور مسائل حل کرنے کا سلیقہ سیکھتے جا رہے ہیں۔یاد کرنا اور از بر کرنا بھی ایک ایسا ہی عمل ہے جسے کم وبیش ماہرانہ طور پر کام میں لایا جا سکتا ہے۔اوپر کے خاکے دیکھتے ہوئے آٹھ سالہ بچے کے ہاں ایک منصوبہ بندی ہو سکتی ہے جو اس سے چھوٹے بچے کے ہاں نہیں ہوتی۔پہلی نظر میں جو چیز محض احساس وادراک کا مسئلہ نظر آتی ہے گہرائی میں جا کر دیکھنے سے معلوم ہوتا ہے کہ اس میں ذہانت،علم اور نظم وضبط کی مہارت بھی پوری طرح شامل ہوتی ہے۔

جب ہم ننھے بچوں سے کہتے ہیں کہ وہ کسی چیز کو دیکھیں، پھر ان سے سوال کریں کہ وہ کیا دیکھ رہے ہیں تو محض اس وجہ سے کہ ہم جو کچھ دکھا رہے ہیں وہ اس کی طرف اپنا سر اور آنکھیں موڑ رہے ہیں یہ فرض نہیں کر سکتے کہ وہ اس چیز یا صورت حال کا ادراک اس طرح کر رہے ہیں جیسے ہم نے کیا ہے۔عمر بڑھنے کے ساتھ درخواست،سوال اور دوسری باتوں کے درمیان فرق کرنے اور ان باتوں سے دوسرے لوگوں پر پڑنے والے اثرات کا اندازہ لگانے کی صلاحیت بڑھتی جاتی ہے۔برونر اسے ''تجزیاتی مہارت'' کہتا ہے۔کسی سوال کے تقاضے کو سمجھنا،مثلاً یہ سوال ''کیا یہ ایک جیسے ہیں؟'' اور اس کا جواب معلوم کرنے کے لیے منظم کوشش کرنا علم کے دو

شکل نمبر 2: شکل نمبر 1 دیکھتے ہوئے بچوں کی نظریں گھمانے کا انداز نقطے والی لکیریں وہ کھڑکیاں ظاہر کرتی ہیں جن میں ایک مکان سے دوسرے مکان میں فرق ہے۔ بچوں کی نظریں نمبر ایک سے حرکت شروع کرتی ہے۔

(الف) چار سال چار مہینے کا بچہ دس مرتبہ اپنی نظریں گھماتا ہے اور فیصلہ دے دیتا ہے کہ دونوں مکان ایک جیسے ہیں کیونکہ کھڑکی الف اور ب ایک جیسی دکھائی دیتی ہیں۔

(ب) آٹھ سال کا بچہ یہ فیصلہ کرنے کے لیے بیس مرتبہ اپنی نظریں گھماتا ہے کہ ان کے درمیان فرق ہے۔

ایسے پہلو ہیں جو ایک دوسرے سے جڑے ہوئے ہیں۔

یہاں آپ یہ سوال کر سکتے ہیں کہ کیا آٹھ سال سے کم عمر کے بچے ایسی صورت حال میں تصویر سے مدد نہیں لے سکتے؟ مثلاً جگسا پزل، موڈل بنانے اور لیگو کی ہدایات سمجھنے میں وہ ٹھیک ٹھاک مہارت کا ثبوت دیتے ہیں۔ یقیناً بچے آٹھ سال کی عمر سے پہلے بھی اس قسم کے کاموں میں اپنے عمل کو قابو میں رکھ سکتے ہیں۔ کئی تجربات سے پتہ چلا ہے کہ چار سال کے بچے بھی تصویروں کی ایک سیریز دی (شکل نمبر 3) اور ان سے کہا کہ وہ اپنے بلاکوں سے تصویروں کی مدد سے وہ موڈل بنائیں جو ان میں دکھایا گیا ہے۔ اگرچہ چار سال کے بچوں نے اپنا کام پوری طرح مکمل نہیں کیا لیکن ہم نے کام کرتے ہوئے ان کی نظروں کی حرکات کو دیکھا تو پتہ چلا کہ وہ زیادہ تر اس تصویر کو ہی دیکھ رہے تھے جس کو وہ اپنے بلاکوں کی مدد سے بنانے کی کوشش کر رہے تھے۔

موڈل بنانے کے کام اور یاد کرنے یا ازبر کرنے کے کام میں کسی حد تک وہی فرق ہے جو ازبر کرنے کے شعوری طریقے اور قدرتی کے درمیان ہے۔ بلاک جوڑ کر موڈل بنانا اور تصویریں سامنے رکھ کر جگسا پزل حل کرنا ہمارے ہاں عام کھیل ہے۔ چنانچہ جب بچوں سے کہا جاتا ہے کہ موڈل بناؤ تو ان کے سامنے ان کا پرانا تجربہ ہوتا ہے۔ وہ اس کام کیلئے تیار ہوتے ہیں جو ہم ان سے کرانا چاہتے ہیں۔ ان کے عملی تجربہ میں مدد دینے کے لیے تصویریں استعمال کی جاتی ہیں۔ لیکن موازانہ کرنے اور سوال جواب کے کام میں ان کے لیے کوئی بیرونی امداد نہیں ہوتی سوائے اس کے کہ کوئی بالغ فرد انہیں بتانے کے لئے وہاں موجود ہو کہ اُنہوں نے کیا غلطی کی ہے، کوئی اور ایسی چیز نہیں ہوتی جو انہیں بتا سکے کہ وہ کیسا کام کر رہے ہیں۔ بلاک بنانے اور تصویروں کی مدد سے معمہ حل کرنے میں تو بچوں کے سامنے کام کا نتیجہ فوراً ہی آ جاتا ہے لیکن غور کرنے کے معاملہ میں بچے کو خود فیصلہ کرنا پڑتا ہے کہ وہ سوال کرنے والے کا تقاضا پورا کر رہا ہے یا نہیں۔ ایسا فیصلہ کرنے کی صلاحیت اور غور کرنے کی زیادہ تجریدی نوعیت ہی ایک ایسی چیز ہے جو آٹھ سال بچے کو چھوٹے بچوں سے ممتاز کرتی ہے۔

میں ان طریقوں پر بعد میں بات کروں گا جن کے ذریعہ دوسرے لوگ بچوں کو ان کے علم کی کمی پوری کرنے میں مدد کر سکتے ہیں اور کس طرح انہیں تجزیہ کرنے اور اپنی سرگرمیوں پر قابو پانے کا سلیقہ سکھا سکتے ہیں۔ سردست میں یہ کہنا چاہتا ہوں کہ مختلف معاشروں کے مقابلتی

شکل نمبر 3۔ اس تصویر میں اہرام بنانے کے لیے مختلف مرحلے دکھائے گئے ہیں

مطالعے بھی اس بات کا ثبوت مہیا کرتے ہیں کہ فوٹو گراف جیسے وسیلے کو سمجھنے کے لیے بھی مروجہ طریقوں کا علم اور تجزیہ اور منصوبہ بندی کرنے کا ہنر آنا چاہیۓ تصویر یا خاکہ استعمال کرنے والے ایک تجربہ کار شخص کیلئے اس تصویر یا خاکہ میں موجود چیزوں کو سمجھنا اور پہچاننا ایک خودکار اور قدرتی عمل ہونا چاہیۓ لیکن ایسا نہیں ہے۔ جن معاشروں میں تصویر کا رواج نہیں ہے اور وہاں کے لوگوں نے کبھی تصویر نہیں دیکھی، کبھی وہ کاغذ نہیں دیکھا جس پر تصویر بنائی جاتی ہے، ان معاشروں کے لوگوں کو ان کی مانوس اشیاء یا جانوروں کی تصویر دکھائی جاتی ہے تو وہ ان کی شناخت نہیں کر سکتے تصویریں اشیاء کی دو ڈائمنشنل نمائندگی کرتی ہیں جبکہ اصل دُنیا میں چیزوں کے تین ڈائمنشن ہوتے ہیں۔ اصل چیز ٹھوس ہوتی ہے۔ اس میں گہرائی ہوتی ہے۔ ہم جب کوئی تصویر دیکھتے ہیں تو اس کے ٹھوس پن اور گہرائی کا اندازہ تصویروں میں موجود چیزوں کے سائز یا بناوٹ کے فرق، ان کے باطنی تناظر اور ان اشاروں سے لگاتے ہیں جو ایک چیز کے کسی حصہ کا دوسری چیز کے کچھ حصے کو ڈھانک لینے سے ملتے ہیں۔ ان چیزوں کو سمجھنا قدرتی یا خودکار عمل نہیں ہے۔ بلکہ اس کے لیۓ تصویر یا خاکے کی تشریح کرنے والا طریقہ کار سیکھنا پڑتا ہے۔ ہمارے معاشرے کے بچے جب چیزیں بنانے کیلئے تصویریں استعمال کرتے ہیں، اپنے خاندان کے فوٹو دیکھتے ہیں یا ٹیلی ویژن دیکھتے ہیں یا ان تجربات میں شریک ہوتے ہیں جہاں تصویروں سے متعلق اشیاء ان کی زندگی میں داخل ہوتی ہیں تو دراصل وہ طریقہ کار سیکھ رہے ہوتے ہیں کہ جو کچھ ان کے سامنے ہے اس کی تشریح کس طرح کی جائے۔ تصویروں سے عاری معاشرے جو اس قسم کے تجربات سے محروم ہوتے ہیں وہ ان مظاہر کا مطلب نہیں سمجھ سکتے۔ کچھ عرصے کی تربیت کے بعد بھی اگر وہ تصویر دیکھیں گے تو محض ''دیکھیں گے''مصور صدیوں سے اپنی پینٹنگز میں اقلیدسی پس منظر ظاہر کرتے چلے آرہے ہیں۔ وہ ڈائمنشنل کینوس پر تین ڈائمنشن دُنیا کو پیش کرنے کی روایت زمانے کے ساتھ کئی انقلابات سے گزری ہے اور ہر انقلاب کے بعد لوگوں نے تصویروں کو اس نئی طرح سمجھنا اور دیکھنا شروع کر دیا جس طرح مصور دکھانا چاہتا تھا آپ کسی آرٹ گیلری میں جائیں تو موازنہ کریں کہ صدیوں کے عرصے میں مصوروں نے مثلاً اقلیدسی پس منظر کس کس انداز میں استعمال کئے ہیں۔ ہر تبدیلی کے ساتھ لوگ اپنے آپ کو مانوس کر لیتے ہیں۔

سمجھنے اور غور کرنے کے عمل میں وقت لگتا ہے۔ یہ عمل کسی کی رہنمائی کے ساتھ چیزوں کا انتخاب، حافظہ اور تشریح کی قوت چاہتا ہے۔ اسکول کے ابتدائی برسوں میں بچوں کو یہ سیکھنے کی ضرورت

ہوتی ہے کہ اپنی دُنیا کو بالکل اس طرح کیسے دیکھا جائے جیسے بڑی عمر کے لوگ دیکھتے اور سمجھتے ہیں۔ جب ہم کسی بچے سے کہتے ہیں کہ اس چیز پر ''توجہ'' دو اور وہ ایسا نہیں کرتا تو اس کا مطلب بچے کی اکتاہٹ، خودسری یا ذہنی انتشار نہیں ہے بلکہ واقعہ یہ ہے کہ جس چیز پر ہم اس کی توجہ چاہتے ہیں اسے قابل فہم بنانے کے لیے اس کے پاس ضروری ہنر اور علم نہیں ہے۔ اس کا یہ مطلب نہیں ہے کہ چھوٹے بچے اس وجہ سے توجہ نہیں کرتے کہ انہیں اس چیز سے دلچسپی نہیں ہوتی یا وہ یہ کام کرنا نہیں چاہتے، بلکہ ہمیں یہ سمجھنا چاہیئے کہ ہم جب بچے سے کہتے ہیں کہ فلاں کام پر دھیان دے لیکن اسے کوئی ٹھوس ظاہری مدد فراہم نہیں کرتے تو بچے کے لیے ہماری ہدایت پر عمل کرنا مشکل ہو جاتا ہے۔

کل اور اجزاء............ ادراک اور سمجھ بوجھ کے نظریئے

اب تک ہم نے بچے کی ذہنی نشوونما کے بارے میں جو باتیں کی ہیں وہ زیادہ تر تشریح اور وضاحتیں تھیں۔ میں نے کوئی نظریہ وضع نہیں کیا۔ اب ہمیں چھوٹے بچوں کی صلاحیتوں کی نوعیت کی وضاحت کرنا چاہیئے اور ان چند عوامل پر غور کرنا چاہیئے جن کے بارے میں مفکرین کا خیال ہے کہ وہ بچوں کی ذہنی نشوونما اور سیکھنے کے عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

فرض کیجئے ہم بچے کو شکل نمبر 4 میں بنائی ہوئی تصویر دکھاتے ہیں اور اس سے سوال کرتے ہیں کہ اس نے جو دیکھا اسے بیان کرے۔ اگر بچہ پانچ سال سے کم عمر کا ہے تو شاید مختلف چیزیں شناخت کر لے گا (جیسے بجلی کے بلب) لیکن بچہ وہ بڑی شکل نہیں دیکھے گا جو ان بلبوں سے بنائی گئی ہے۔ کیونکہ وہ ان چیزوں سے ایک شکل بنانے کی اہلیت نہیں رکھتا۔ اگر جزو اپنی جگہ مکمل اور پر معنی ہو تو یہی امکان ہے ہے کہ بچہ اپنی توجہ اجزاء پر ہی مرکوز رکھے گا اور ان اجزا سے مل کر بننے والی تصویر دیکھنے کے لئے تامل نہیں کرے گا۔ البتہ پانچ سال کی عمر کے چند بچے اس میں تصویر دیکھ لیں گے۔ اس وقت شاید وہ چھوٹی چیزیں نہ دیکھ سکیں۔ مختصر یہ کہ سات سال سے کم عمر کے بچے پوری تصویر دیکھیں گے یا پھر اس کے اجزا۔ دونوں چیزوں پر وہ بیک وقت غور کر سکیں گے اور نہ انہیں سمجھ سکیں گے گویا وہ ایک وقت میں ایک ہی چیز پر غور کر سکتے ہیں۔

ایک اور شکل میں اس عمر کے بچے ایک بڑی تصویر کو اس کے مختلف حصوں یا اجزاء میں تقسیم نہیں کر سکتے اور اپنے تصور میں کسی تصویر کے ایک جز کو اس طرح نہیں لا سکتے کہ وہ کسی ایک

شکل نمبر4 سات سال سے کم عمر کا بچہ اس خاکے میں چہرہ بنا ہوا ہے شناخت نہیں کر رہا

تصویر یا دو تصویروں کا ایک جزو ہے۔ مثال کے طور پر شکل نمبر 5 کے خاکے دیکھئے۔ ایسے خاکے'' گڑی ہوئی تصویریں'' (Embedded figures) کہلاتے ہیں۔ انہیں ذہن کی پختگی کا امتحان لینے کے لیے استعمال کیا جاتا ہے۔ سات سال سے کم عمر کا بچہ سیٹ ''الف'' میں نظر آنے والے خاکے سیٹ ''ب'' کے پیچیدہ خطوط کے اندر تلاش نہیں کر سکتا۔ اگر چہ سیٹ ''ج'' اور سیٹ ''د'' میں نظر آنے والے خطوط چار سال کا بچہ نہیں پہچان سکتا۔ ایسے آسان خطوط یا Gestalten (پوری طرح مکمل اور باضابطہ شکلیں) اپنی قدرتی شناخت رکھتے ہیں ان شکلوں کو اچھوٹے خطوط میں چھپا دیا جائے تب بھی چھوٹے بچے انہیں پہچان سکتے ہیں

شکل نمبر 5 بچے سے کہا جاتا ہے کہ وہ سیٹ ''ب'' اور ''د'' میں ایسی شکل تلاش کرے جو بالترتیب سیٹ ''الف'' اور ''ج'' کی شکل سے ملتی ہو۔

البتہ بڑے بچوں کے برعکس وہ زیادہ پیچیدہ شکلوں کا تجزیہ کرنے کی اہلیت نہیں رکھتے۔

بعض اوقات چھوٹے بچے با معنی اجزا کو کسی بڑی اکائی میں جمع کرنے کی اہلیت نہیں رکھتے ...... ''گڑی ہوئی شکلیں'' شناخت کرنے کے امتحان میں بچہ اشیاء کو ان کے پیچیدہ اجزا میں تقسیم نہیں کر سکتا۔ وہ ان کا تجزیہ کرنے میں بھی ناکام رہتا ہے۔ دونوں صورتوں میں بچہ یہ صلاحیت نہیں رکھتا کہ وہ کسی ایک جز و کو بیک وقت ایک سے زیادہ شکلوں کا حصہ تصور کرے۔ ایک اور بات بھی ہے کہ بچہ جب کسی ایک چیز کو ایک انداز میں دیکھ لیتا ہے تو پھر اسے دوسرے انداز میں دیکھنے کو تیار نہیں ہوتا، کیونکہ اس کے اندر یہ اہلیت ہی نہیں ہوتی۔ سات سال کی عمر کے بعد بچے نہ صرف اپنے تصوراتی فیصلوں میں زیادہ باقاعدہ اور زیادہ درست ہو جاتے ہیں بلکہ وہ ان فیصلوں میں لچک بھی پیدا کر لیتے ہیں۔ پیاژے کے الفاظ میں وہ اپنے آپ کو ''مرکزیت'' سے ہٹا کر اپنے کام کو ایک سے زیادہ نقطہ ہائے نظر سے دیکھتے ہیں۔ اس قسم کے تجربات کے نتائج پیاژے کی قیاس آرائی سے مطابقت رکھتے ہیں کہ بولنا سیکھنے سے پہلے بچے یہ تصور نہیں کر سکتے کہ کسی کام یا کسی صورتحال کا ایک عنصر خواہ وہ کسی نوعیت کا بھی ہو، بیک وقت دو یا اس سے زیادہ اقسام کا حصہ بھی ہو سکتا ہے۔ بچہ جو کچھ ''دیکھتا'' ہے اس کا انحصار اس بات پر ہوتا ہے کہ وہ کیا سوچتا ہے۔

کیا چھوٹے بچے قوت استدلال سے عاری ہوتے ہیں؟ کیا ان کے اندر معلومات پروسس کرنے کی صلاحیت موجود ہوتی ہے؟

اگر بڑوں کے مقابلے میں بچوں کے اندر غور کرنے، یاد کرنے یا ازبر کرنے اور سیکھی ہوئی چیز کو ترتیب دینے کی، نیز سوچنے اور مسائل حل کرنے کی صلاحیت محدود ہوتی ہے تو وہ اس وجہ سے بڑوں کے مقابلے میں ناکام نہیں ہوتے کہ ان کے اندر قوت استدلال کی کمی ہوتی ہے بلکہ اس وجہ سے ناکام ہوتے ہیں کہ ان کے پاس ضروری تجربہ اور مہارت نہیں ہوتی۔ اس صورت میں انہیں آپ کی مدد کی ضرورت ہے تاکہ وہ حالات کو سمجھ سکیں۔ آپ انہیں یہ سکھا کر کہ وہ اپنی ذہنی کارکردگی کیسے بہتر بنا سکتے ہیں، ان کی محدود مہارت میں اضافہ کریں گے۔ اگر ایسا ممکن ہے تو پیاژے کے نظریئے کے برعکس بچوں کی ذہنی نشوونما کے لیے تعلیم و تدریس کی اہمیت پر اصرار کیا جا سکتا ہے اور تعلیم کے ذریعہ سیکھنے کے امکانات بڑھانے کا دعویٰ کیا جا سکتا ہے۔ اس کیلئے ہمیں چند مثالوں پر غور کرنا ہوگا۔

بچے کی عملی سوچ سے پہلے اور عملی سوچ پیدا ہونے کے درمیانی عرصے کا مطالعہ کرنے کے لیے پیاژے نے جو کئی طریقے اختراع کئے ان میں ایک طریقہ یہ ہے کہ اس کا جائزہ لیا جائے کہ بچہ مختلف سائز کی چیزوں کو ترتیب سے رکھنے کی کتنی صلاحیت رکھتا ہے۔ اسے چیزوں کو ترتیب وار رکھنے کا عمل کہتے ہیں۔ اس میں چیزوں کو اس طرح ترتیب دیا جاتا ہے کہ پہلے چھوٹی چیزیں رکھی جاتی ہیں۔ مثال کے طور پر ہمارے پاس لکڑی کے چند ٹکڑے ہیں جو مختلف رنگوں اور مختلف لمبائی کے ہیں۔ ہم پانچ سال کے بچے کو یہ ٹکڑے سلسلہ وار رکھ کر دکھاتے ہیں اور کہتے ہیں کہ وہ دوسرے ٹکڑوں سے ایسا ہی سلسلہ بنائے۔ بچہ ایسا نہیں کر سکتا۔ وہ ایک دو ٹکڑوں کا تو شاید جوڑا بنا لے، لیکن یہ نہیں کر سکے گا کہ چھوٹے اور بڑے ٹکڑوں کے درمیان تیسرا ٹکڑا رکھ کر لمبی زنجیر بنا دے۔ دو ٹکڑوں کے درمیان تیسرا ٹکڑا رکھنے کے لیے بچے کے اندر اس صلاحیت کا ہونا ضروری ہے کہ وہ بیک وقت سمجھ سکے کہ ایک ٹکڑا چھوٹا اور دوسرا بڑا ہے۔ اس کے لیے شعوری فیصلوں کو مربوط کرنے کی ضرورت ہوتی ہے جو عملی سوچ پیدا ہونے سے پہلے بچے نہیں کر سکتے۔ اسی طرح اگر بچے سے کہا جائے کہ پہلی لکڑی دوسری لکڑی سے بڑی اور دوسری لکڑی تیسری سے بڑی ہے تو اس سے وہ یہ منطقی نتیجہ اخذ نہیں کرے گا کہ پہلی لکڑی تیسری سے بڑی ہونا چاہیئے کیونکہ منطقی نتیجہ اخذ کرنے کے لیے یہ بھی ضروری ہوتا ہے کہ بیانوں کے درمیان منطقی ربط سمجھنے کی بھی اہلیت ہو، جو بچہ میں نہیں ہوتی۔

تاہم برائنٹ (1974ء) کہتا ہے کہ بچوں کے اندر اس قسم کے نتائج اخذ نہ کرنے اور چیزوں کو ترتیب وار رکھنے کی اہلیت نہ ہونے کا مطلب یہ نہیں ہے کہ ان کے اندر ابھی قوت استدلال پیدا نہیں ہوئی۔ بلکہ اس کی وجہ یہ ہے کہ اس قسم کے مسائل ان کی دماغی صلاحیت پر بہت بوجھ ڈالتے ہیں۔ ان مسائل کو حل کرنے کے لیے ضروری ہے کہ بچہ احتیاط کے ساتھ جائزہ لے، ان کا موازنہ کرے اور لکڑی کے ان پانچ ٹکڑوں کے درمیان موجود تعلق کو یاد رکھے اس کے بعد ہی وہ کوئی نتیجہ اخذ کر سکتا ہے۔ ہم نے دیکھا کہ ان میں سے ہر کام نے بچے کے لیے مشکل پیدا کی۔ اس لئے اس نے کام پر وقت صرف نہیں کیا، لکڑیوں کا باضابطہ جائزہ نہیں لیا اور مسئلہ حل کرنے کیلئے جس مشق کی ضرورت تھی وہ اس نے نہیں کی۔ اب سوال یہ ہے کہ کیا ہم اس کی مدد کریں تو وہ صحیح نتیجہ اخذ کر لے گا؟ جی ہاں کر لے گا۔ یہ ثابت کرنے کیلئے برائنٹ نے بچوں کو مختلف رنگوں اور مختلف لمبائی کے لکڑی کے ٹکڑے دکھائے لیکن انہیں رنگوں کے حساب سے

جوڑوں میں ترتیب دیا تا کہ بچوں کو دکھایا جاسکے کہ سرخ اور نیلی لکڑی میں سرخ لکڑی بڑی ہے۔ پھر انہیں چھوٹی ہری لکڑی کے مقابلے میں نیلی لکڑی رکھ کر دکھائی گئی، اس کے بعد ہری کو پیلی کے ساتھ رکھا گیا اور پیلی کو سب سے چھوٹی گلابی لکڑی کے ساتھ رکھا گیا۔ برائنٹ اس وقت تک بچوں کو بار بار لکڑی کے یہ جوڑے دکھاتا رہا جب تک بچوں نے یہ نہیں بتادیا کہ کون سا جوڑا بڑا ہے۔ یہ یقین کر لینے کے بعد کہ بچوں نے یہ بات یاد کر لی ہے اس نے سوال کیا کہ کون سی لکڑی بڑی ہے نیلی یا پیلی؟ بہت سے بچوں نے اس کا جواب درست دیا۔

چنانچہ جہاں توجہ مرکوز کرنے، یاد کرنے اور مشق کرنے میں بچے کی مدد کی جائے گی وہاں بچہ کامیاب رہے گا۔ پیاژے کے حامی کہہ سکتے ہیں کہ یہ تو رٹا لگانے والی بات ہے اور بچے کے جواب رنگین لکڑیوں کی تصویر اپنے دماغ میں بنانے کی صلاحیت کی بنا پر تھے۔ وہاں بچے نتیجہ اخذ نہیں کر رہے تھے۔ لیکن معاملہ اتنا سادہ نہیں ہے۔ ہم اس طریقہ پر بعد میں بات کریں گے جس طریقہ سے بالغ لوگ وہ مسائل حل کرتے ہیں جن میں منطقی نتائج اخذ کرنا شامل ہوتا ہے۔ اس سے یہ خیال بھی محل نظر ہو جاتا ہے کہ بالغ سوچ بچار سے مسئلہ حل کرتے ہیں۔ جیسے اگر نیلی لکڑی ہری سے بڑی ہے اور ہری پیلی سے بڑی ہے تو ثابت ہوا کہ نیلی لکڑی پیلی سے بڑی ہوگی۔ اگر ہم برائنٹ کے تجربہ میں شامل بچوں کی کارکردگی کا جائزہ لیں تو ہمیں تفصیل کے ساتھ اس طریقہ کا جائزہ لینا ہوگا جس طریقے سے بالغ نتائج اخذ کرتے ہیں اور سوال کرنا پڑے گا کہ کیا بڑے اسی منطقی انداز میں قوت استدلال استعمال کرتے ہیں جس کا حوالہ پیاژے کے نظریہ میں دیا گیا ہے؟

پیاژے کے انداز میں مسائل حل کرنے کے کام کے لیے بچوں کو تربیت دینے کی کئی اور کوششیں بھی کی گئیں۔ ان کوششوں کا مقصد یہ ثابت کرنا تھا کہ بچوں کی ذہنی نشو ونما میں ایسی کوئی سٹیج نہیں ہوتی جس میں وہ قوت استدلال سے کام لینے کی صلاحیت نہیں رکھتے۔ ہوتا یہ ہے کہ بچوں کو جو کام دیا جاتا ہے وہ ان کے لیے اتنا نامانوس اور بوجھل ہوتا ہے، اور اس سے ایسے غیر معمولی تقاضے کرتا ہے کہ وہ ناکام ہو جاتے ہیں۔ ان کی ناکامی ذہنی نااہلی کی وجہ سے نہیں ہوتی بلکہ ضروری تجربہ نہ ہونے کی وجہ سے ہوتی ہے۔

ان تجربات میں سے کچھ کامیاب ہوئے اور کچھ ناکام۔ ان کے نتائج سے یہ بات واضح نہیں ہوتی کہ بچے کی ذہنی نشو ونما میں عملی سوچ سے پہلے ایسی سٹیج ہوتی ہے یا نہیں جب وہ قوت

استدلال سے کام نہیں لے سکتا۔ سب سے پہلے تو یہی خاصہ مشکل مسئلہ ہے کہ ہم ''تدریس'' سے کیا مراد لیتے ہیں؟ کیا تدریس یا تعلیم کی بعض کوششیں اس لیے ناکام ہوئیں کہ تدریس کی تیکنیک صحیح نہیں تھی؟ تجربات کرنے والوں نے تدریس کا جو انداز اختیار کیا ہے اس کے صحیح ہونے کا ہم کیسے اندازہ لگا سکتے ہیں۔ کامیابی کے لیے ہمارے سامنے کیا معیار ہے؟ کیا برائنٹ کی طرح اتنا دکھا دینا کافی ہے کہ بچوں کی مدد کی جائے تو وہ ایسے کام بھی کر لیتے ہیں جو وہ تنہا نہیں کر سکتے؟ یا ہم یہ مطالعہ کریں گے کہ جن بچوں کو اس طرح پڑھایا گیا ہے وہ اپنے علم کو کسی دوسری صورت حال میں بھی استعمال کر کے اور اسے عمومی شکل دے کر اس کا عملی مظاہرہ کریں تاکہ ہم کہہ سکیں کہ جو کچھ اُنہوں نے سیکھا ہے وہ واقعی ان کے ذہن نشین ہو گیا ہے؟

اس مشکل سوال کا جواب ہمیں مزید تین اُمور کی طرف متوجہ کر دیتا ہے کہ کیا بچے منطقی دلائل کے ساتھ بات کر سکتے ہیں؟ یعنی ہم موثر تدریس کی کیا تعریف کریں گے؟ بچوں کو جو پڑھایا گیا ہے وہ اسے دوسرے مسائل پر کب اور کیسے منطبق کریں گے؟ اور یہ کہ کیا بڑے اسی منطقی انداز میں استدلال کرتے ہیں جو پیاژے کے نظریئے میں پیش کیا جاتا ہے؟ آیئے پہلے سوال سے اپنی بات شروع کرتے ہیں۔

موثر تدریس کیا ہے؟

کوئی بھی ایسا نظریہ جس میں اس امر سے بحث کی گئی ہو کہ بچے کس طرح سیکھتے یا کس طرح ترقی کرتے ہیں کسی نظریہ تعلیم سے ضروری متعلق ہوتا ہے۔ اگر چہ پیاژے نے تفصیل کے ساتھ ان اثرات پر بحث نہیں کی ہے جو نظریہ تعلیم کے لیے اس کے نظریہ سے پیدا ہو سکتے ہیں لیکن اس کے ماننے والوں نے ایسا کیا ہے (جیسے شوبیل اور ریف نے) دوسرے نظریہ کے مفکروں (جیسے اسکنر، شیفیلڈ، واگوٹسکی، لوریا اور برونر وغیرہ) نے تعلیمی ترقی پر اپنے نظریات کے بارے میں پوری تفصیل کے ساتھ بات کی ہے۔ یہاں میرا مقصد ان تمام نظریات کی تفصیل بیان کرنا نہیں ہے بلکہ میرا مقصد یہ ہے کہ ان لوگوں نے جو خیالات پیش کئے ہیں ان کی روشنی میں تین رویوں پر غور کیا جائے۔ ان تین رویوں میں ایک تو برونر کا نظریہ تعلیم ہے، دوسرا واگوٹسکی کا روسی نظریہ نشو ونما ہے اور تیسرے معلومات پروسسنگ کا تصور ہے جس کا پہلے ذکر کیا جا چکا ہے۔ سب سے پہلے میں ''مہارت'' سے متعلق اپنے خیالات کا اعادہ کروں گا۔

مہارت

تعلیم، کھیل اور دست کاریوں کے ماہر اس صورت حال کا ادراک غیر ماہروں کے مقابلے میں زیادہ ہنر مندی کے ساتھ کرتے ہیں جو صورت حال ان کے ہنر سے متعلق ہوتی ہے۔ اس سلسلے میں شطرنج کی مثال دی جا سکتی ہے۔ ماہر شاطر کا ایک علم اور ہنر اسے اس لائق بنا دیتا ہے کہ آگے کی کئی چالیں بھی اپنے ذہن میں تیار کر لے جبکہ ایک مبتدی خیالات کے انتشار کے ساتھ جستہ جستہ ایک ایک چال سوچے گا۔ دراصل کسی صورت حال میں بھی جس چیز کا ہم ادراک کرتے ہیں اس کا محرک ہماری وقتی غرض اور ہماری دلچسپی ہوتی ہے۔ ہم جو کچھ کرنا چاہتے ہیں اس کے حساب سے کوئی چیز قابل توجہ اور ضروری بنتی ہے۔ اس صورتحال میں جو ہمارے مقاصد حاصل کرنے کی راہ میں معاون ثابت ہو رہی ہو ہم زیادہ مہارت کے ساتھ کام کرتے ہیں۔ اس صوت میں ہم زیادہ چستی، زیادہ تیزی اور صحت کے ساتھ سوچ سکتے ہیں اور عمل کر سکتے ہیں۔ اسی وجہ سے ہم مبتدی کے مقابلے میں جلدی اس بات کا احساس کر لیتے ہیں کہ ہم اصل مقصد سے ہٹ رہے ہیں ذرا سوچئے کہ آپ کھیلوں کے ایک امریکی شوقین کے ساتھ بیٹھے امریکی فٹ بال کا میچ دیکھ رہے ہیں۔ پھر خیال کیجئے کہ آپ کرکٹ دیکھ رہے ہیں نئی اور غیر معمولی چیز کے ساتھ کسی دلچسپی ہوگی؟ ظاہر ہے جو شخص کھیل کے اُصول سمجھتا ہے وہی اس سے دلچسپی لے گا۔ مبتدی اپنے سامنے کے واقعات کو سمجھنے پر اپنی ساری توجہ لگا دے گا۔ اس کے برعکس ایک ماہر ان واقعات کو زیادہ وسیع تناظر میں دیکھنے کی کوشش کرے گا۔ وہ کھیل اور کھلاڑیوں کی ایک ایک حرکت اور چال کو سمجھے گا اور ان سے لطف اُٹھائے گا۔ وہ بعد میں بہت سی باتوں کو یاد بھی رکھے گا بلکہ اگر کوئی کھلاڑی کہیں غلطی کرے گا یا کوئی غیر معمولی کام کرے گا تو وہ اس کا بھی نوٹس لے گا۔

ایک ماہر زیادہ اچھی طرح کسی چیز کو سمجھتا ہے اور یاد رکھتا ہے۔ جیسے شطرنج کا کھلاڑی یا ماہر موسیقار۔ یہ ایک امر واقعہ ہے ایک اچھا ریاضی دان ریاضی کے کسی مسئلہ کی نوعیت کا زیادہ صحیح ادراک کر سکتا ہے اور اسے یاد رکھ سکتا ہے۔ ایک ماہر کمپیوٹر پروگرامر پروگرام کی بناٹ کو زیادہ اچھی طرح سمجھ سکتا ہے اور یاد رکھ سکتا ہے کیونکہ وہ اس کی زبان سے واقف ہوتا ہے، بہ نسبت ایک مبتدی کے جو کوڈ کی صرف ابتدائی سطروں میں پھنسا رہے گا اور پروگرام کی بناوٹ تک نہیں پہنچے گا۔ مہارت اسی ادراک اور حافظہ کے عمل کی تعمیر کرتی ہے۔ اس سے سوچنے اور عمل کرنے کی

رفتار تیز ہو جاتی ہے۔ اس عمل میں آسانی اور صحت پیدا ہو جاتی ہے اور غلطی پکڑنے اور نئی اور نادر چیزوں کا احساس کر لینے کا امکان زیادہ پیدا ہو جاتا ہے۔

جب ہم بچے کی مدد کرتے ہیں تو گویا اسے ایسے حالات مہیا کرتے ہیں جن میں وہ اپنے تجربہ کے اندر نظم وضبط اور ہیئت کا شعور حاصل کرتا ہے۔ بچے کو اس کے اوپر ہی چھوڑ دیا جائے تو وہ غیر یقینی کا شکار ہو جاتا ہے اور نہیں جانتا کہ اسے کس چیز پر غور کرنا چاہئے اور کیا کام کرنا چاہیے ۔ تدریس اسے کئی لحاظ سے صحیح راستہ دکھاتی ہے۔ جب ہم بچے کی توجہ کسی جانب مبذول کراتے ہیں تو اس طرح ہم اسے بتاتے ہیں کہ کس چیز پر غور کرنا چاہیئے ۔ بچے کو یاد دہانی کرا کے ہم اس کی یہ مدد کرتے ہیں کہ وہ اپنے تجربہ کے ان پہلوؤں کو کام میں لائے جن کے بارے میں وہ (مبتدی) نہیں بلکہ ہم (ماہر) زیادہ جانتے ہیں۔ وہ پہلو اس کے کام سے تعلق رکھتے ہیں۔ اگر اس کام کے کئی مراحل ہیں تو بچہ کسی ایک مرحلے پر کام کرے گا اور پچھلے کام کو بھول جائے گا۔ وہ اپنا اصل مقصد بھی بھول سکتا ہے اور کام کے ایک حصہ پر ساری توجہ لگا کر کام کی مجموعی حیثیت فراموش کر سکتا ہے۔ ہم اس کی اس طرح مدد کر سکتے ہیں کہ اسے اس کا پہلا کام یاد دلائیں اور یاد دہانی کرائیں کہ اس کا اصل مقصد کیا ہے اور اسے سامنے کے کام میں ہی سارا وقت اور ساری محنت صرف کرنے سے بچالیں۔ بچہ کوئی ایسا کام کرے جس سے وہ کامیابی کے قریب پہنچ جائے تو ہو سکتا ہے کہ اسے اپنے کارنامے کی اہمیت کا احساس نہ ہو، خاص طور پر اگر وہ اپنا اصل مقصد فراموش کر چکا ہو تو اس موقع پر تعریف اور حوصلہ افزائی اسے کام کی اہمیت کا احساس دلائے گی جو اس نے کیا ہے اور آگے بڑھنے میں اس کی مدد کرے گی۔

اس نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو بچوں کی ہمت افزائی کے لیے بالغ افراد بظاہر جو سادہ اور معمولی کام کرتے ہیں اور ان کے روزمرہ کاموں میں ان کی مدد کرتے ہیں وہ خاص اہمیت حاصل کر لیتے ہیں۔ کسی چیز کی طرف اشارہ کرنے، یاد دلانے، اور شاباش دینے سے گویا ایک ماہر کی نگرانی میں بچے کے تمام کام ایک منظم شکل اختیار کر لیتے ہیں۔ بچہ تنہا بھی کام کر سکتا ہے لیکن اس کے لیے اسے اس کام کے تقاضے سمجھنے اور غلطی کر کے سیکھنے میں کافی وقت لگے گا۔ اس کے بعد بھی وہ تھوڑی بہت مہارت ہی حاصل کر سکے گا۔ پیچیدہ اور مشکل کاموں کو ہم چھوٹے چھوٹے حصوں میں تقسیم کر کے بچے کے لیے آسان بنا دیتے ہیں کہ وہ اپنے کام کی نوعیت اور ہیئت سمجھ لے۔ یہ کام یہ تنہا نہیں کر سکتا۔ ہم اس کے سامنے جیتی جاگتی مثالیں پیش کرتے ہیں کہ کس طرح

ماہرافرادغیر یقینی حالات میں اپنا کام کامیابی کے ساتھ پورا کرتے ہیں۔ جب ہم بچے کو کوئی چیز سمجھاتے ہیں یا ہدایت دیتے ہیں تو دراصل ہم اسے اس عمل سے آگاہ کرتے ہیں جو ہمارے اپنے دماغ میں برسرکار ہے۔

واگوٹسکی کہتا ہے کہ اس قسم کی بیرونی امداد اور سماجی عمل کو بچہ اپنی ذات کا حصہ بنالیتا ہے اور اپنی دماغی سرگرمیوں کو منظم کرتا ہے۔ یہی میل جول ان تجربات کا وسیلہ ہے جو آخر کار ''اندرونی مکالمہ'' کا حصہ بنتا ہے اور جو دماغی نظم وضبط پیدا کرنے کا باعث بنتا ہے۔ اس انداز سے دیکھا جائے تو تعلیم کا عمل کم سے کم دوسطح پر چلتا ہے۔ بچہ متعلقہ کام سیکھتا ہے اور اپنی محدود مہارت میں اضافہ کرتا ہے لیکن اس کے ساتھ ہی وہ یہ بھی سیکھتا ہے کہ جو کچھ سیکھا ہے اسے اور اپنی قوت استدلال کو کس طرح منظم شکل دے پیاژے کے پیروکاران بچوں کو جو اپنے طور پر خود سیکھنے کو تیار نہیں، ٹیچر کے ذریعہ باہر سے سکھانے کی کوشش کو قبل از وقت اور غلط کوشش قرار دیں گے۔ ان کے خیال میں اس کا نتیجہ یہ ہوگا کہ بچے رٹا لگائیں گے اور انہیں صرف کھوکھلے طریقہ کار کا ہی علم حاصل ہوگا۔ لیکن واگوٹسکی اور برونر اسی چیز کو ''مواد'' قرار دیتے ہیں جو تعلیم اور ذہنی نشوونما کے کام آتا ہے۔ ان کے خیال میں اس قسم کے دوبدو عمل میں بچہ اپنی مہارت میں اضافہ کرتا ہے اور وراثت میں ملنے والے سوچنے اور سیکھنے کے وہ طریقے اختیار کرتا ہے جو تہذیبی طور پر ترقی یافتہ ہیں۔

ماہر اور مبتدی.........استاد شاگرد کی حیثیت میں

ایسے طریقوں کی نظریاتی تفصیل بیان کرنا جن کے ذریعہ ایک ماہر بچے کی مدد کرتا ہے ایک بات ہے، اور ان طریقوں کو کسی ایک بچے یا کئی بچوں کی تعلیم کیلئے سفارشات کی شکل دینا اور دوسری بات ہے۔ تجربہ کی بات ہے کہ ہر ماہر شخص نہیں پڑھا سکتا اور بچوں کو پڑھانے کی بہت سی کوششیں ناکام ہو جاتی ہیں۔ اس کے کئی عوامل ہو سکتے ہیں۔ ہوسکتا ہے، بچہ اس لئے ان چیزوں کو نہ سمجھ رہا ہو جو ہم اسے پڑھا رہے ہیں کہ اس کے پاس اس چیز کا ضروری علم پہلے سے موجود نہیں ہے۔ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ پڑھائی ہی ناقص ہو۔ مثلاً اسے چیزیں دکھائی جارہی ہوں جو بچے سے زیادہ اور گہری توجہ کا تقاضا کرتی ہوں اور چاہتی ہوں کہ اسے جو کچھ دکھایا جارہا ہے وہ اسے مختلف حصوں میں بانٹ کر سمجھنے کی کوشش کرے۔ ہوسکتا ہے وہ پہلے علم کو کافی حد تک اپنے حافظہ میں

محفوظ کرنے اور پھر حافظہ سے باہر نکالنے کی صلاحیت کا تقاضا کرتا ہو اور انہیں ذہن نشین کرنا بہت مشکل ہو۔ اس کے برعکس یہ بھی ہوسکتا ہے کہ استاد بہت بولتا ہو اور ایسی زبان بولتا ہو جو بچے کے لیے سمجھنا مشکل ہو۔

ہم ان اُمور پر بعد میں بات کریں گے جن سے پتہ چلتا ہے کہ تعلیم میں نقشوں اور چارٹوں کی مدد لینے کا انحصار بچے کے اپنے رجحانات اور ابتدائی تعلیم پر ہوتا ہے۔ یہاں میں ایک خاص مسئلہ پر بات کرنا چاہتا ہوں۔ آخر ہم تدریس کے عمل کا تصور اور تجزیہ اس طرح کیسے کرسکتے ہیں کہ ہم یہ جان سکیں کہ بچے کو جو کچھ پڑھایا جارہا ہے وہ اسے سیکھ بھی رہا ہے؟

بچے کی مدد کی جائے تو اکثر وہ کام کرلیتا ہے جو وہ اپنے آپ تنہا نہیں کرسکتا تھا واگوٹسکی نے مدد کے ذریعہ حاصل ہونے والی مہارت اور مدد کے بغیر حاصل ہونے والی مہارت کے درمیانی فاصلے کے لیے ''اتصالی ترقی کا علاقہ'' (Zone of Proximal Develoment) کی اصطلاح ایجاد کی ہے۔ ہم اس بات کا فیصلہ کیسے کریں گے کہ تدریس بچے کی ترقی کے علاقے کیلئے موزوں ہے یا نہیں؟ وہ کہاں جاکر اس کی ذہنی سطح سے بلند ہوجاتی ہے؟ ہمیں کس طرح اندازہ ہوسکتا ہے کہ تعلیم دیتے وقت ہم بچے کی صلاحیت کو کمتر سمجھ رہے ہیں؟ میں نے اور میرے چند رفقا نے ان سوالوں پر اپنی تحقیق میں غور کیا ہے اور تعلیم و تفہیم کے باہمی رشتے کا جائزہ لیا ہے۔ ایک تجربہ میں ہم نے چار سے پانچ سال تک کے بچوں کی ماؤں سے کہا کہ وہ شکل نمبر 4 میں دیئے جانے والے خاکوں پر بچوں کو کام کرنا سکھائیں۔ اس میں بچوں کو بہت کچھ کرنا تھا۔ انہیں سائز اور شکل کے لحاظ سے چیزوں کو جمع کرنا تھا پھر انہیں خاص ترتیب سے رکھنا تھا اور آخر میں انہیں بلاکوں کو سائز کے لحاظ سے جوڑنا تھا۔ لیکن اُنہوں نے یہ کام سیکھ لیا۔ البتہ بچوں سے اپنے آپ یہ کام کرنے کیلئے کہا گیا تو اس میں سات آٹھ سال کی عمر سے کم کے بچوں کی کامیابی کا امکان بہت کم تھا۔ اس کے برعکس اگر چار سال کے بچے کو بھی سکھا دیا جائے تو وہ یہ کام بخوبی کرسکتا ہے۔ لیکن سوال یہ پیدا ہوتا ہے کہ اس حوالے سے ''پوری طرح سکھانے'' کا مطلب کیا ہے؟

ذرا غور کیجئے کہ ہم بچے کو یہ پڑھانا چاہتے ہیں کہ فلاں کام وہ کیسے کرے تو سوال یہ ہے کہ ہم پہلے اس سے کیا کہیں گے یا ہم کیا کریں گے؟ ایک چار سال کا بچہ بیٹھا اپنی ماں کو دیکھ رہا ہے اور بلاکوں کے ساتھ کچھ بنا نہیں رہا ہے۔ اس کے سامنے کوئی تصویر وغیرہ نہیں ہے صرف ماں ہی

اسے سمجھا رہی ہے۔اب ماں یہ بھی کر سکتی ہے کہ وہ کہے ''تم بلاکوں سے وہ چیز کیوں نہیں بنا رہے ہو؟'' یا ''کیا تم سب سے بڑے چار بلاک اُٹھا سکتے ہو؟'' اس کے بجائے وہ یہ بھی کر سکتی ہے کہ وہ بلاکوں کی طرف اشارہ کر کے یا انہیں اُٹھا کر کہے ''لاؤ ان بڑے بلاکوں کو اکٹھا کریں۔'' وہ اس سے بھی زیادہ کر سکتی ہے اور بلاک منتخب کر کے انہیں ترتیب سے لگا سکتی ہے، یا اس طرح جمع کر سکتی ہے کہ انہیں ترتیب سے لگایا جا سکے۔ یا پھر وہ خود کر کے دکھا سکتی ہے کہ چار بلاک کس طرح ایک دوسرے میں جوڑے جاتے ہیں۔اس کے لیے وہ کئی طریقے آزماتی ہے اور بچہ اسے دیکھتا رہتا ہے۔

بچے کو تعلیم دیتے ہوئے ماؤں نے جو طریقے اختیار کئے انہیں پانچ حصوں میں تقسیم کیا جا سکتا ہے۔ یہ حصے یا مرحلے درج ذیل ہیں۔انہیں پانچ راستے کہا جا سکتا ہے۔

پہلا راستہ	عام زبانی شاباش
دوسرا راستہ	خاص زبانی تعلیم
تیسرا راستہ	تعلیمی اشیاء کے انتخاب میں مدد
چوتھا راستہ	بلاک اکٹھے کرنے کے لیے ان کی ترتیب
پانچواں راستہ	بچے کو خود کر کے دکھانا

ملاحظہ فرمائیے۔ جوں جوں ہم اوپر سے نیچے کی جانب آتے ہیں تدریس کی ضرورت بڑھتی جاتی ہے اور اس حساب سے بچے پر یہ سوچنے کی ذمہ داری کم ہوتی جاتی ہے کہ آگے کیا ہوگا۔اوپر کے تجربہ میں بعض ماؤں نے خود کر کے دکھانے پر زیادہ توجہ دی۔ان کے بچوں نے کم سیکھا۔جن ماؤں نے زبانی طور پر بچوں کو پڑھایا نہ خود کر کے دکھایا اور نہ انہیں کوئی اشارہ دیا ان کے بچوں سے جب وہ کام کرنے کو کہا گیا تو وہ بھی زیادہ کامیاب نہیں ہوئے۔ جو بچے پوری طرح کامیاب ہوئے وہ ان ماؤں کے بچے تھے جنہوں نے ایک خاص انداز میں دکھانے اور بتانے کے عمل کو یکجا کیا۔ان بچوں کی ماؤں نے اپنے بچوں کی اس طرح رہنمائی کی کہ انہیں اشارہ دیتی رہیں کہ اب آگے کیا کرنا ہے۔اگر بچے نے غلط بلاک اُٹھائے تو ماں نے فوراً اس کی مدد کی اور بلاک کی طرف اشارہ کر کے کہا ''یہ ٹھیک نہیں معلوم ہوتا۔'' پھر دوسرے کی طرف اشارہ کیا ''اسے لگا کر کیوں نہ دیکھیں؟'' جب بچہ ماں کی اشارے سمجھ گیا تو ماں پیچھے ہٹ گئی اور دیکھنے لگی کہ آگے وہ کیا کرتا ہے۔اب اگر وہ ہدایت بھی دیتی ہے تو وہ ایسی حاکمانہ نہیں ہوتی جیسے

پہلے تھی۔ بچہ ایک کام سیکھ لے تو اگلے کام کے لیے اس کی مدد کر کے ان ماؤں کو یہ یقین ہو گیا کہ بچہ اس کام سے گھبرائے گا نہیں اور اس بات کی ضمانت بھی مل گئی کہ بچے کے لیے پیش قدمی کی اب زیادہ گنجائش موجود ہے۔

جب ہم کسی شخص کو یہی طریقے استعمال کر کے پڑھانے کی تربیت دیتے ہیں تو اسی قسم کے نتائج حاصل ہوتے ہیں۔ بچے کو زبانی طور پر پڑھانے کی کوشش کامیاب نہیں ہوتی اور عام طور پر بچہ بددل ہو جاتا ہے اور پڑھائی سے بھاگنے لگتا ہے۔ بچہ اس قسم کی زبانی ہدایت پر عمل کرنے کی کوشش کرتا ہے جیسے ''چار بلاک اُٹھاؤ'' یا ''تمہیں وہ بلاک چاہیئے جس پر نشان ہے'' لیکن جلد ہی وہ پریشان ہو جاتا ہے۔ وہ سمجھ نہیں پاتا یا یاد نہیں کر پاتا یا پھر (زیادہ امکان یہی ہے کہ) پوری طرح اس کام کے تمام پہلوؤں پر توجہ نہیں دے پاتا، کیونکہ جب یہ کہا گیا کہ'' وہ بلاک اُٹھاؤ جس پر نشان ہے'' تو اس سے یہ بھی کہا گیا کہ وہ جن بلاکوں کے ساتھ کام کر رہا ہے ان کے سائز بھی دھیان میں رکھے اس ہدایت پر بچہ نشان والا بلاک اُٹھائے گا ضرور لیکن وہ غلط سائز کا ہو گا۔ اگر وہ پہلی ہدایت کو نہیں سمجھ سکتا ہے تو ہمارا کام یہ ہے کہ دوسری ہدایات دیں۔ جیسے ہم کہیں'' نہیں، یہ نہیں، اس سے بڑا۔'' صرف زبانی پڑھائی اس عمر کے بچوں کیلئے بہت بڑا بوجھ ہوتی ہے۔ وہ ناکامی پر ناکامی کا سامنا کرتے ہیں اور آخر کار بھاگ جاتے ہیں۔

جن بچوں کے سامنے چیزوں کا مظاہرہ کیا جاتا ہے اور جنہیں کام کر کے دکھایا جاتا ہے وہ خود وہ کام کرنے کیلئے اپنی باری آنے کا بے چینی سے انتظار کرتے ہیں، لیکن وہ بھی ان چیزوں کو پوری طرح نہیں سمجھ پاتے ہیں۔ وہ اپنے دماغ میں ایک خاکہ سا بنا لیتے ہیں کہ فلاں حصہ فلاں سوراخ میں فٹ آئے گا اور بلاک ایک دوسرے کے اوپر رکھے جائیں گے۔ لیکن بلاکوں کے سائز اور ان کی ترتیب وغیرہ کے بارے میں زیادہ پیچیدہ باتیں ان کے دماغ میں نہیں سمائیں گی۔ عام طور پر وہ الٹے سیدھے بلاک جمع کر دیتے ہیں تاہم جن بچوں کو بتدریج ان کی ضرورت کے ساتھ ساتھ ہدایت دی جاتی رہتی ہے وہ آہستہ آہستہ سیکھتے رہتے ہیں اور اس لائق ہو جاتے ہیں کہ استاد جب ان سے سوال کرے'' دوسرے چار بلاک اُٹھاؤ'' تو وہ سمجھ جاتے ہیں کہ اب کونسے بلاک چاہئیں کیونکہ عملی مظاہرہ کے ذریعہ اُنہوں نے جو علم حاصل کر لیا ہے اس نے اس زبانی ہدایت کو بامعنی بنا دیا۔

ضرورت کے مطابق ہدایت (تعلیم) دینے سے بچے کے اندر مخصوص مہارت پیدا ہو جاتی

ہے۔ایسی مہارت جوکسی خاص کام سے تعلق رکھتی ہو.... یہ مہارت متعلقہ کام کے ضروری پہلوؤں پر توجہ مرکوز کرنے اور ضروری چیزوں کو اہمیت دینے سے پیدا ہوتی ہے۔ یہ اس کام کو سلسلہ وار چھوٹے چھوٹے حصوں میں تقسیم کر دیتی ہے۔جس سے بچوں کا کام آسان ہو جاتا ہے اور انہیں اکٹھا کر کے وہ اپنا کام مکمل کر لیتے ہیں۔ پڑھائی کے اس طریقہ کیلئے ہم عمارت بنانے کے لیے تیار کئے جانے والے''مچان'' کا استعارہ استعمال کرتے ہیں۔اس مچان کو مضبوطی سے بنایا جائے تو بچے اس بلندی تک پہنچنے کا سلیقہ سیکھ لیتے ہیں جو وہ اس کے بغیر نہیں سیکھ سکتے۔

میں نے یہ مثال یہ ثابت کرنے کیلئے دی ہے کہ اس مشکل کا اندازہ ہو جائے جو سیکھنے کے لیے تدریس کی اہمیت کا جائزہ لیتے ہوئے پیش آتی ہے۔ سات سال کی عمر کے بعد بچے ان تصویروں اور خاکوں کو دیکھ کر جو استاد انہیں دکھاتا اور سمجھاتا ہے اپنا کام خود کر سکتے ہیں۔ چونکہ اس کام میں بچوں کے لیے ترتیب سے رکھنے کی اہلیت کی ضرورت ہوتی ہے جو وہ سات سال کی عمر سے پہلے حاصل نہیں کر سکتے اس لئے کہا جا سکتا ہے کہ اس سے پیاژے کا یہ نظریہ ثابت ہوتا ہے کہ سات سال کی عمر سے پہلے بچہ یہ کام کرنے اور سمجھنے کو تیار نہیں ہوتا۔ بچہ سات سال کی عمر کے بعد عملی مہارت حاصل کرتا ہے۔اگر واقعی مہارت حاصل کرنے کا معیار اپنے آپ تنہا کام کرنا ہے تو ان نتائج سے پیاژے کا نظریہ ثابت ہوتا ہے۔

اگر ہم ان بچوں کو ہی سامنے رکھیں جنہیں عملی مظاہرہ اور زبانی ہدایت کے ذریعے پڑھایا گیا ہے اور جنہیں سیکھنے میں مدد نہیں دی گئی ہے(یہ طریقہ اسکول کی عمر سے پہلے کے بچوں میں یہ دیکھنے کے لیے اختیار کیا گیا تھا کہ کیا''تربیت'' سے ان بچوں کو ترتیب وار کام کرنے میں مدد ملتی ہے؟ لیکن یہ کوشش ناکام رہی ہے) تو ہمیں یہ بھی کہنا پڑے گا کہ عملی سوچ پیدا ہونے سے پہلے بچوں میں ایسے کام کرنے کی اہلیت نہیں ہوتی جن کا ذکر اوپر والے پیراگرف میں کیا گیا ہے۔ تاہم ضرورت کے مطابق انہیں سکھایا اور سمجھایا جائے تو وہ سیکھ جاتے ہیں۔ضرورت کے مطابق مدد کرنے کا مطلب یہ ہے کہ ہدایت دینے کی رفتار ایسی ہو جو بچوں کی لحہ بہ لحہ سمجھ کے مطابق گھٹتی یا بڑھتی رہے۔اگر ایک مرحلہ پر کوئی بات ان کی سمجھ میں نہ آئے تو انہیں پھر سمجھایا جائے۔ جب وہ سمجھ جائے تو استاد کو پیچھے ہٹ جانا چاہیئے اور بچے کو پیش قدمی کرنے کا زیادہ سے زیادہ موقع دینا چاہیئے۔اس صورت میں بچہ مشکل کے وقت اپنے آپ کو اکیلا محسوس نہیں کرے گا اور اسے یہ خطرہ بھی نہیں ہوگا کہ استاد مداخلت کی حد تک براہ راست پڑھائی پر اصرار کر کے اس کی اپنی پیش قدمی

روک رہے ہیں۔ یہ فارمولا سہل اور عامیانہ سا نظر آتا ہے۔ لیکن اس پر عمل کرنا اتنا آسان نہیں ہے۔ ہم نے اوپر جو کام دیا ہے وہ نسبتاً سہل کام ہے لیکن ضرورت کے مطابق مدد دینے کی تربیت کرنے والے استاد بھی اُصولوں کی خلاف ورزی کر جاتے ہیں۔ مثلاً ایک موقع پر ایک ٹیچر ایک ہی ہدایت دیتی رہی حالانکہ اسے اس سے آگے کی ہدایت دینا چاہیئے تھی۔ ایک اور موقع پر اس نے اس وقت مدد کی جب اس کی ضرورت نہیں تھی۔ ضرورت کے مطابق مدد کرنے کے اُصول سمجھنا اور ان کے مطابق پڑھانا دو مختلف چیزیں ہیں۔

کلاس روم کی اپنی دُنیا میں ضرورت کے مطابق مدد کے اُصول پر کامیابی کے ساتھ علم کرنا بہت ہی مشکل کام ہے۔ اول تو اسکول میں اکثر جو سبق پڑھائے جاتے ہیں ان میں ایسے کام شامل ہوتے ہیں جن کی کوئی واضح ساخت نہیں ہوتی اور ان سے کوئی ایک صحیح جواب سامنے نہیں آتا۔ حتیٰ کہ ریاضی میں بھی کوئی واضح ہیئت نہیں ہوتی۔ مثال کے طور پر ایسی کوئی تربیت یا طریقہ نہیں ہے جس سے تمام بچوں کو ریاضی پڑھائی جا سکے۔ اس کے علاوہ اسکول کی پڑھائی کی ایک اور خصوصیت یہ ہے کہ وہ گروپ کی شکل میں ہوتی ہے۔ چنانچہ یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ چونکہ ہم نے جو تجربے کئے ہیں ان میں ایک ٹیچر اور ایک بچہ شامل ہوتے ہیں، اس لیے اس قسم کے تجربوں سے جو نتائج اخذ کئے گئے ہیں کیا ان کا اطلاق اسکول کی کلاسوں پر ہو سکتا ہے؟ کیا اس صورت میں ضرورت کے مطابق مدد و تعلیم کے کوئی معنی بنتے ہیں جہاں بہت سے بچوں کو ایک ساتھ تعلیم دی جائے؟ اس سوال پر ہم پھر غور کریں گے۔

سیکھنا اور جو کچھ سیکھا ہے اسکو جنرلائز کرنا

ایک نازک مسئلے پر ابتدائی خیالات

عام طور پر ہم بچوں کو ایسی نامانوس چیزیں پڑھانے کی کوشش نہیں کرتے جیسے تعداد یا وزن کا ایک جیسا مسلسل برقرار رہنا، اور نہ ہم کسی براہِ راست طریقے سے چیزوں کو ترتیب وار بنانا سکھاتے ہیں۔ تاہم اکثر ملکوں کے بچوں کو سات سال کی عمر تک پہنچتے پہنچتے اپنی زندگی میں پہلی بار اس قسم کے کام سے سابقہ ضرور پڑ جاتا ہے اور وہ اسے سمجھتے بھی ہیں اور شاید بیان بھی کر سکتے ہیں کہ اُنہوں نے ایسا کیوں اور کیسے کیا۔ اگر واقعی انہیں یہ کام سکھایا نہیں گیا تو سوال پیدا ہوتا ہے کہ گھر یا اسکول میں انہیں تعلیم دینے کی کیا ضرورت ہے؟ اکثر بچے ایسے کام قدرتی طور پر ہی سیکھ

لیتے ہیں۔

لیکن یہاں یہ بات زیر بحث نہیں ہے کہ پیاژے کے تجویز کردہ کام اسکولوں کے نصاب میں شامل ہونا چاہئیں یا نہیں۔سوال یہ ہے کہ بچے سمجھنے کی صلاحیت اور ذہانت کیوں اور کیسے حاصل کرتے ہیں۔ وہ سمجھنے کے لیے کونسا علم اور تجربہ حاصل کرتے ہیں اور اس کی جنرلائزیشن (تعلیم) کس طرح کرتے ہیں ۔ پیاژے کے نزدیک جاننے کی وہ حکمت عملیاں جو تجربہ کا ادراک کرنے اور اس سے عمومی نتائج اخذ کرنے کو ممکن بناسکتی ہیں ان کی جڑیں اس عمل میں ہوتی ہیں جو بچہ اپنے اردگرد کی دُنیا پر کرتا ہے۔ واگوٹسکی اور برونر کے خیال میں علمی ''آلات'' اور سرگرمیاں جو سمجھ کی بنیاد بنتے ہیں سماجی میل جول اور زیادہ تر غیر رسمی تعلیم سے ابھرتے ہیں۔ معلومات پروسسنگ کی اصطلاحات غیر یقینی کیفیت کا تصور، خود کو منظم کرنے کی محدود صلاحیت، ایک چیز کو ٹکڑے ٹکڑے کرنے کی اہلیت، اور مہارت ایسی چیزیں ہیں جن سے پتہ چل سکتا ہے کہ بچہ کیا کرسکتا ہے۔اور کیا نہیں۔ واگوٹسکی اور برونر نے سیکھنے کے عمل میں سماج اور تاریخ کی اہمیت پر جو زور دیا ہے، اسکا اظہار معلومات پروسسنگ کی زبان میں کر کے ہمیں سیکھنے کی ایسی تھیوری ملتی ہے جو (بعض اہم پہلوؤں کے اعتبار سے) پیاژے کے نظریہ سے مختلف ہے۔ سیکھنے اور سوچنے کے عمل کی بنیاد کن دماغی ایکٹیوٹیز پر ہے اور کونسے تجربات ان صلاحیتوں کو پایہ تکمیل تک پہنچاتے ہیں اس بارے میں دونوں نظریات میں اختلاف ہے۔

اگر ہم پیاژے کے اس خیال کو مان لیں کہ سات سال کی عمر سے پہلے بچوں کو سودمند طریقے سے کچھ کام اور خیالیے (conecpts) جیسے گنتی اور حساب وغیرہ نہیں سکھا سکتے، کیونکہ ان بچوں کے اندر سیکھنے کی اہلیت ہی نہیں ہوتی تو ہم اسکولوں کی تعلیم سے جس قسم کے مطالبات کریں گے وہ ان سے مختلف ہوں گے جو ہم اس وقت کریں گے اگر ہم واگوٹسکی اور برونر کے حامی ہوں۔ میں نے ان تجربات سے چند مثالیں پیش کی ہیں جن میں بتایا گیا ہے کہ بچے جو کام خود نہیں کرسکتے ان کی مدد کر کے سکھایا جاسکتا ہے۔ ذہنی نشوونما کے بارے میں واگوٹسکی کی بات مان لی جائے تو اس سے صرف یہی ظاہر نہیں ہوتا کہ بچے پڑھانے سے سیکھتے ہیں، بلکہ اس سے بچوں اور بالغوں، ماہروں اور مبتدویوں کے درمیان موجود اس میل جول کا اظہار بھی ہوتا ہے جو علم کی ترسیل کے لیے ضروری ہے اگر ہم مانتے ہیں کہ یہ سیکھنا کہ کیسے سیکھا اور کیسے سوچا جائے یہ سماجی میل جول سے ممکن ہوتا ہے تو چھوٹا بچہ اور اس کے استاد کا رشتہ پیاژے کے نظریہ میں مضمر

رشتے سے مختلف ہوتا ہے۔ وائگوٹسکی اور برونر دونوں کہتے ہیں کہ چھوٹے بچے اور اس کے والدین کے درمیان میل جول جو باہم افہام وتفہیم کیلئے امداد باہم کی بنیاد پر ہوتا ہے دراصل ذہنی نشوونما اور سیکھنے کا منبع ہوتا ہے۔

بچہ اپنے تجربہ سے جس طرح فائدہ اُٹھاتا ہے اور اپنے اندر نئی صورت حال اور نئے مسائل سے نبٹنے کی صلاحیت پیدا کرتا ہے وہ ایک ایسی بحث کا موضوع ہے جو معاشرتی اور ثقافتی اثرات کے گرد گھومتی ہے۔ وائگوٹسکی کہتا ہے کہ بچہ جب اپنے سے زیادہ پڑھے لکھے شخص کے ساتھ میل جول کرتا ہے تو وہ کسی خاص کام کے بارے میں ہی نہیں سیکھتا یا اسے ذہن نشین نہیں کرتا بلکہ وہ بذات خود اس طرح تعلیم کے طریقہ کار سے بھی واقف ہوتا ہے اور اسے بھی ذہن نشین کرتا ہے، اور اس طرح دریافت کرتا ہے کہ اپنی علمی اور عملی سرگرمیوں کی کس طرح منصوبہ بندی کرے اور کس طرح انہیں منظم کرے، اگر ایسا ہے تو بعض بچوں نے تو جو کچھ پڑھا ہے اسے سمجھ بھی لیتے ہیں اور اسے یاد بھی رکھتے ہیں لیکن بعض بچے یاد رکھنے اور اس سے فائدہ اُٹھانے میں مشکل محسوس کرتے ہیں۔ ایسا کیوں ہوتا ہے؟

پیاژے کے پیروکار کہہ سکتے ہیں کہ یاد رکھنے اور علم کو عمومی شکل دینے میں ناکامی کی وجہ یہ ہوتی ہے کہ قبل از وقت تعلیم دی جاتی ہے اور قبل از وقت تعلیم صرف کھوکھلے طریقہ کار اور سیکھنے کے کچھ کرتب سکھا دیتی ہے۔ بچے سے سیکھے ہوئے علم کو یاد رکھنے اور اسے جنرلائز کرنے کی توقع اس وقت کی جا سکتی ہے جب وہ اپنی سمجھ کی تعمیر خود کرنے لگے۔ کیونکہ بچے کے اندر متعلقہ صورت حال کو سمجھنے کی اہلیت سے اندازہ ہو ہے کہ اس کے اندر ذہنی ارتقا ہوا ہے، اس نے محض ایک طریقہ کار نہیں سیکھا ہے۔ اس کی تصدیق کے لیے کافی شواہد ملتے ہیں۔ چنانچہ مثال کے طور پر بچہ جب ٹھوس عملی مہارت حاصل کر لیتا ہے تو صورت حال کے وسیع دائرہ کی تفہیم اس کے اندر پیدا ہو جاتی ہے، جیسے اعداد مقدار، رقبہ، وزن اور حجم کو کیسے برقرار رکھا جا سکتا ہے۔ وہ جان لیتا ہے کہ چیزوں میں تریب کیسے پیدا کی جائے، درجہ بندی کے تحت پیچیدہ نظام کیسے قائم کیا جائے، اور منطقی نتائج کیسے اخذ کئے جائیں۔ اگر اس قسم کی چیزوں کی تعلیم ان بچوں کو دی جائے جن کے اندر ابھی عملی سوچ پیدا نہیں ہوئی تو اس تعلیم کا کوئی فائدہ نہیں ہوگا اور اس سے بچے کے ذہن کی نشوونما نہیں ہوگی۔ اور اس ناکامی کا اظہار اس وقت ہوگا جب یہ بچے جو کچھ ایک سیاق وسباق میں سیکھیں گے اس کو دوسرے شعبوں میں استعمال کرنے، یعنی اس علم کو جنرلائز کرنے، میں

ناکام رہیں گے۔

دراصل مسئلہ اس سے بھی زیادہ پیچیدہ ہے جتنا ہم نے اوپر بیان کیا۔اول تو ہم اتنے وسیع پیمانہ پر تعمیم کی پیش گوئی اور توقع اس وقت کر سکتے ہیں جب ہم اس بات کو تسلیم کر چکے ہوں کہ ان میں سے ہر تصور کو سمجھنے کے لیے ایک ہی جیسی صلاحیتوں (جیسے چیزوں کو مربوط کرنے، ان کے تسلسل کو الٹنے، اور غیر موجود عناصر کی تلافی کرنے کی صلاحیت) کی ضرورت ہوتی ہے اگر ہم اس خیال سے اتفاق نہیں کرتے اور اس کے برعکس یہ سمجھتے ہیں کہ ان مختلف تصورات کو سمجھنے کے لیے خاص مہارت کی ضرورت ہوتی ہے اور اس میں عام مقاصد کے لیے استعمال ہونیوالا طریقہ کار شامل نہیں ہوتا تو بچوں سے یہ خواہش جائز نہیں ہوگی کہ ایک شعبے میں اُنہوں نے جو علم حاصل کیا ہے وہ دوسرے شعبہ کی طرف منتقل کر دیں۔لیکن ایسا بھی ہے کہ اگر بچوں نے پیاژے کے تجویز کردہ تمام کاموں میں فوری اور مکمل تعمیم کر کے دکھادی ہے تو پھر یہ دلیل ساکت ہو جاتی ہے۔ تاہم ایک شعبے سے دوسرے شعبے کی جانب تعمیم فوری طور پر نہیں ہوتی مثلاً جب تک تعداد کو مسلسل برقرار رکھنے کا طریقہ نہ سیکھ لیا جائے وزن برقرار رکھنا نہیں آتا۔

پیاژے کا نظریہ اس صورتحال کو تسلیم کرتا ہے۔ایک کام سے دوسرے کام تک مہارت کی منتقلی کو وہ ''دس سلسلہ وار اقدام'' (horizontal decalage) قرار دیتا ہے۔ بچہ کسی ایک صورت حال کو پہلے ذہن نشین کرتا ہے۔ اس کیلئے ایک مرحلہ سے دوسرے مرحلے تک پہنچنا اچانک نہیں ہوتا بلکہ بتدریج ہوتا ہے۔اس لیے واضح طور پر یہ پیش گوئی مشکل ہو جاتی ہے کہ بچہ مختلف کاموں کی منطقی سمجھ کا کب اور کیسے مظاہرہ کرے گا۔اس کے ساتھ ہی بعض تجربات نے ثابت کیا ہے کہ پیاژے کے نظریہ میں جس دس سلسلہ وار اقدام کا ذکر کیا گیا ہے وہ نشوونما کے حقائق سے مطابقت نہیں رکھتے ۔مثلاً وہ کہتا ہے کہ مختلف مدوں یا کیٹیگریز(categories) کے حوالے سے تصور کرنے کی اہلیت پہلے پیدا ہوتی ہے اور بعد میں یہی اہلیت اشیا کا تصور کرنے کی لیاقت کے لیے بنیاد فراہم کرتی ہے۔ جب تک بچہ یہ حقیقت نہیں سمجھ جاتا کہ چھ کا عدد ایک ہی وقت میں آٹھ سے چھوٹا اور چار سے بڑا ہے اس وقت تک وہ اپنے دماغ میں اعداد کا تصور بچوں کی سمجھ میں پہلے ہی آ جاتا ہے بلکہ ایک مفکر لنزر کا تو خیال ہے کہ اعداد کے متعلق بچے کا علم ایک ہی چیز کو کئی مدوں کے حوالے سے سمجھنے میں مدد دیتا ہے۔

برونر کے نظریے کی رو سے ہم بچے سے سمجھنے اور اپنے علم کو جنرلائز کرنے کی جو توقع کرتے

ہیں وہ کوئی بہت بڑا ایسا کارنامہ نہیں ہے جس کے پیچھے کوئی منطقی ڈھانچہ ہو۔ بلکہ وہ اپنی صلاحیتوں کو منظّم کرنے کا عمل ہوتا ہے۔ وہ کہتا ہے کہ اسکول کی موثر تعلیم بچے کے سامنے سوچنے کے وہ انداز لاتی ہے جو تعلیم کے مختلف شعبوں سے متعلق ہوتے ہیں۔ کسی مضمون کی نحوی ترکیب یعنی اس کا رسمی ڈھانچہ، حقائق اور ''حل'' کا صرف ایک پہلو ہے جسے بچے کو سیکھنے کی ضرورت ہوتی ہے۔ طریقہ کار، حقائق، تاریخیں اور فورمولے سکھانے سے بچے کے اندر اس مضمون کی سمجھ اور اس سمجھ کو جنرلائز کرنے کی صلاحیت پیدا نہیں ہوگی۔ یہ صلاحیت اس وقت پیدا ہوگی جب بچہ ان مقاصد کو پوری طرح سمجھ لے گا جو استاد کے عمل اور سبق کے پیچھے کارفرما ہیں۔ ریاضی، تاریخ ،جغرافیہ یا دوسرے مضامین وغیرہ میں سوچنے کے ایسے ڈھنگ وضع کر لئے گئے ہیں کہ ان سے دُنیا کو سمجھنے کا سلیقہ آجاتا ہے۔ بچہ جب تک ریاضی داں، مورخ یا ماہر جغرافیہ کا کردار خود نہیں سنبھالے گا اور ان چیزوں کا علم حاصل نہیں کرے گا جو ان مضامین کے ماہرین کا شوق ابھارتے ہیں، اور وہ آلات استعمال کرنا نہیں سیکھے گا جن سے وہ ماہرین ان کا حل نکالتے ہیں، اسوقت تک وہ کھوکھلی شعبدہ بازی اور خالی خولی طریقہ کار ہی سیکھ سکے گا اور اس مضمون کا ''وارث'' نہیں بنے گا۔ بچے باضابطہ اور بے ضابطہ دونوں قسم کی تعلیم سے جو کچھ سیکھتے ہیں اس کی نوعیت کے بارے میں ان خیالات کو اگر تسلیم کرلیا جائے تو ہمیں وہ دوررس فرق اور اختلافات بھی نظر آجائیں گے جو مختلف تہذیبوں، ذیلی تہذیبوں اور معاشرتی گروہوں کے بچوں کی ذہنی نشوونما اور تعلیم کے انداز میں کارفرما ہوتے ہیں۔

وائگوٹسکی، برونر پیاژے تینوں ماہرین بچے کے سیکھنے اور اس کی ذہنی نشوونما میں شامل عمل کی مرکزی حیثیت کو تو قبول کرتے ہیں لیکن سماجی میل جول اور تدریس کے لیے جو فرائض وہ متعین کرتے ہیں ان میں اختلاف ہے۔ اسی طرح علم پر ثقافتی اور معاشرتی تجربوں کے جو اثرات پڑتے ہیں ان کے بارے میں بھی ان کے درمیان اختلاف ہے۔ پیاژے ہمیں ثقافت کے ان عام اُصولوں کی تلاش پر راغب کرتا ہے، جو ذہنی نشوونما کے مشترکہ مراحل کے ذریعہ ظاہر ہوتے ہیں۔ وائگوٹسکی اور برونر ہمیں اس بات کا کھوج لگانے کیلئے آمادہ کرتے ہیں کہ دُنیا کے متعلق سوچنے اور اس کی ذہنی طور پر معاشروں میں بچوں کو تعلیم دینے اور انہیں سماج سے ہم آہنگ کرنے کے عمل کے نتیجے پر، ظاہر ہوتے ہیں۔

7۔ بچے دُنیا کو سمجھنے کا ہنر کس طرح سیکھتے ہیں

بچے دُنیا کو سمجھنے کا ہنر کس طرح سیکھتے ہیں

ڈیوڈ ووڈ

تعارف

اب ہم اس مقام پر پہنچ گئے ہیں جہاں اسکول کے دوران میں ہونے والی زبان اور ابلاغ کی ترقی کا زیادہ تفصیل کے ساتھ جائزہ لے سکتے ہیں۔ اسکول میں بچوں سے ابلاغ کے جو تقاضے کئے جاتے ہیں اس سلسلے میں کافی تحقیق کی گئی ہے۔ ہم اس تحقیق کی رو سے یہ معلوم کریں گے کہ بچے ان تقاضوں سے کس طرح عہدہ برآ ہوتے ہیں۔ ہم اس بات کا جائزہ بھی لیں گے کہ بچے یہ تقاضے پورے کرنے میں ناکام کیوں ہوتے ہیں۔ اور کلاس روم میں کی جانے والی اس ریسرچ پر بھی غور کریں گے جس میں بتایا گیا ہے کہ اسکول کس طرح بچوں کی زیادہ مدد کر سکتے ہیں۔

غیر زبانی اور زبانی ابلاغ

بچے پہلے پہل جب بولنا شروع کرتے ہیں تو وہ کم وبیش وہ باتیں کرتے ہیں جو ان کے حواس کی تسکین کے لیے وقتی طور پر ان کے منہ سے نکلتی ہیں۔ ان کے بولنے کا پہلا عمل ایک ایک لفظ پر مشتمل ہوتا ہے بعد میں دو لفظ جوڑنے پھر تین الفاظ اور چار الفاظ جوڑنے کا مرحلہ آتا ہے۔ پھر تین سال کی عمر تک بچہ آسان جملے بنانے لگتا ہے۔ اگر سیاق وسباق سے الگ کر کے بچے کی ابتدائی بولی کو سنا جائے تو وہ بہت ہی مبہم اور نا قابل فہم ہوتی ہے۔ جیسے ''امی موزہ'' ''اور ٹرین'' یا ''بھالو میرا'' ایسے الفاظ ہیں جنہیں ایک سے زیادہ معانی پہنائے جا سکتے ہیں۔ بعض ماہرین لسانیات نے ایسے ضوابط وضع کرنے کی کوشش کی جن کے ذریعہ وہ بچوں کی زبان سیکھنے کے ابتدائی مراحل میں ان کی بات چیت کی ساخت کا اندازہ لگا سکیں۔ لیکن وہ اس میں کامیاب نہیں ہو سکے۔ دوسرے معنی میں ہمارے پاس ایسا کوئی باضابطہ اور باقاعدہ ریکارڈ نہیں ہے جس کی بنیاد پر کہا جا سکے کہ بچہ جو بولتا ہے اس کے کیا معنی ہیں۔ یعنی بچوں کی ابتدائی بولی کی گریمر تیار نہیں کی جا سکی ہے۔

لیکن حیرت کی بات ہے کہ بچے کے ماں باپ اور جو لوگ اس کے آس پاس ہوتے ہیں وہ اس کی بات خوب سمجھ لیتے ہیں۔ اس میں قیاس کو بھی دخل ہو سکتا ہے اور یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ہم یہ سوچ کر اپنے آپ کو بیوقوف بناتے ہوں کہ ہم بچے کی بات سمجھ رہے ہیں، حالانکہ ہم ایک بات بھی نہیں سمجھ رہے ہوتے۔ لیکن یہ ضرور ہے کہ حالات اور سیاق وسباق سے ہم سمجھ جاتے ہیں کہ بچہ کیا کہنے کی کوشش کر رہا ہے۔ مثلاً ہم دیکھتے ہیں کہ وہ کس طرف دیکھ رہا ہے، اس کے چہرے کے تاثرات کیا ہیں، آواز کا لہجہ کیسا ہے اور وہ اپنے جسم کو کس طرح حرکت دے رہا ہے۔ چند برس قبل جو ریسرچ کی گئی ہیں ان سے بولنے کی صرفی ونحوی پہلو اور مطلب سمجھنے کے غیر زبانی اشاروں کے درمیان موجود پیچیدہ رشتے کے بارے میں معلومات حاصل ہوئی ہیں۔ غیر زبانی اشاروں کو ''جسم کی زبان'' کہا جاتا ہے۔ اس ریسرچ سے ہمیں یہ جاننے میں مدد ملی ہے کہ ایک دوسرے کی بات سمجھنے میں غیر زبانی ابلاغ کا کیا کردار ہے۔

ماہرین لسانیات جسے بات چیت کے ''ماورائے زبان پہلو'' کہتے ہیں، یہاں ہم اس پر بھی غور کریں گے۔ اس اصطلاح کا تعلق آواز کے اتار چڑھاؤ بات چیت کے دوران میں آنے والے وقفوں اور بعض الفاظ پر زیادہ زور دینے کے عمل سے ہے۔ اگرچہ اس بارے میں گفتگو کا یہ موقع نہیں ہے تاہم غیر زبانی ابلاغ اور زبان بات چیت کے ماورائے زبان پہلو پر غور کرنے کی ضرورت ہے کیونکہ ہمیں اس سے بعض وہ مسائل سمجھنے میں مدد ملے گی جن سے بچہ اس وقت دو چار ہوتا ہے جب وہ نسبتاً غیر مانوس ماحول (جیسے اسکول) میں بات کرتا ہے۔ میں تو کہوں گا کہ بچے کے غیر زبانی ابلاغ، زبانی ابلاغ اور ماورائے زبان ابلاغ کا باہم رشتہ اسکول کے اندر اور، اور گھر کے اندر اور ہوتا ہے۔ اسکول میں جو زبان بولی جاتی ہے وہ گھر کے اندر بولی جانے والی زبان کی توسیع نہیں ہوتی۔ اس میں چند نئے اور خاص پہلو بھی شامل ہو جاتے ہیں جن سے بچے اور استاد دونوں کو سمجھوتا کرنا پڑتا ہے، اور بیچ کا راستہ نکالنا پڑتا ہے۔

بعض معاشروں کے لوگ (جیسے اطالوی باشندے) دوسرے معاشروں (جیسے برطانیہ) کے مقابلے میں باتیں کرتے وقت چہرے اور ہاتھوں کی حرکت سے زیادہ کام لیتے ہیں۔ چہرے کے بعض تاثرات اور ہاتھوں کی حرکتیں خاص معاشروں کے ساتھ مخصوص ہیں اس لیے وہ آسانی سے پہچانی جاتی ہیں (آپ اپنے ذہن میں جاپانی اور اطالوی باشندے کہ تصویر بنائیے) لیکن غیر زبانی ابلاغ کے ایسے اہم پہلو بھی ہیں جن کے بارے میں کہہ سکتے ہیں کہ وہ عالم گیر ہیں۔

تیز رفتار فلم کی تکنیک نے یہ ممکن بنادیا ہے کہ ایک ایک فریم کا تجزیہ کر کے جسمانی حرکات کے باہمی رشتہ کا مطالعہ کرنے کے لیےاس تجزیہ کا موازنہ ساؤنڈ ٹریک سے کیا جاسکتا ہے۔ یہ طریقے استعمال کر کے Kinerics (یہ اصطلاح حرکات کے تجزیہ کے لیے استعمال کی جاتی ہے) کے محققین نے وہ مشترکہ خصوصیات دریافت کی ہیں جومختلف زبانیں بولنے والے معاشروں کے افراد کی بات چیت اور جسمانی حرکات کی تنظیم میں موجود ہوتی ہیں۔

ایک تحقیق یہ بھی ہے کہ بات کرتے ہوئے جب بے ساختہ ہاتھ کوحرکت دی جاتی ہے تو اس کی معراج (اسے فنی طور پر بیان نہیں کیا جاسکتا صرف اس کا مفہوم سمجھا جاسکتا ہے) اس وقت آتی ہے جب بات کرنے والا کسی بات پر زور دینا چاہتا ہے۔ (جیسے کوئی زبان سے کہے'' میں نے تو نہیں کیا'' اوراس کے ساتھ ہی میز پر مکا مارے) ہاتھ کی یہ حرکت لفظ بولنے سے پہلے نہیں ہوگی، یہ حرکت لفظ بولنے کے آدھ سیکنڈ بعد ہوگی۔ آواز پیدا کرنے والی جسمانی حرکات کا ربط وضبط ایک ظاہری ڈھانچہ سامنے لاتا ہے۔ یہ ڈھانچہ ابلاغ کا عمل مربوط بنانے میں نہایت اہم کردار ادا کرتا ہے۔ مثلاً ایک شخص بول رہا ہےاور دوسرا سن رہا ہے۔ ان دونوں کے چہروں کو دیکھا جائے تو ان کے تاثرات میں زبردست تال میل نظر آئے گا۔ ایسا لگے گا جیسے سننے والا بولنے والے کی پرچھائیں پیش کررہا ہے کہ وہ بولنے والے سے صرف بیس ملی سیکنڈ بعد اس کے تاثرات کی نقل کردیتا ہے۔ تاثرات کے اس تیز رفتار تال میل کی خاص بات یہ ہے کہ ردعمل کا کوئی بھی نظام (جس رفتار سے ہم کسی بصری یا سمعی محرک پر ردعمل کرتے ہیں) ایسا نہیں ہے کہ اس تال میل کی تیز اور رفتار کا مقابلہ کرسکے۔ اس کی وضاحت (غیب دانی کے سوا) صرف یہی کی جاسکتی ہے کہ سننے والا پہلے سے جان لیتا ہے کہ بولنے والا کب کونسی حرکت کرے گا یا کیا تاثر دے گا۔ عام طور پر ایسا ہوتا ہے۔ کہ جس بات پر زور دینا ہوتا ہےاس کے ساتھ ہاتھ بھی حرکت میں آجاتے ہیں۔ اسی طرح کوئی نئی بات کہتے ہوئے بھی ہاتھ پاؤں حرکت میں آتے ہیں۔ بولنے اور سننے والے کے درمیان جسمانی حرکات کا بیک وقت ظہور پذیر ہونا ثابت کرتا ہے کہ سننے والا جان رہا ہے کہ بولنے والا اہم اور ضروری بات کہاں اور کیا کرنے والا ہے۔ چنانچہ بولنے اور جسمانی حرکات کے درمیان تال میل باہمی افہام وتفہیم حاصل کرنے میں نہایت اہم کردار ادا کرتا ہے۔

کہا جاسکتا ہے کہ بولنے والا اور سننے والا ایک ہی سر اور ایک ہی لے کے ساتھ بندھے ہوتے ہیں۔ لسٹ کہتا ہے کہ لوگ اپنی روزمرہ زندگی کے میل جول میں انہیں صلاحیتوں سے کام

لیتے ہیں جن سے وہ بال روم کے رقص میں یا گانے میں کام لیتے ہیں ۔ یہ تمام عمل ایک لے اور ایک ہی سر میں شامل ہونے کا عمل ہے۔ اگرچہ ابھی تک کوئی بھی وہ تمام زبانی اور بصری اشارے دریافت نہیں کر سکا ہے جن سے یہ تال میل اور ربط پیدا ہوتا ہے لیکن یقین ہے کہ ایسا کوئی نظام ضرور موجود ہے۔ ایسا لگتا ہے کہ دودھ پیتے بچے بھی زبان اور حرکات کے اس تال میل پر اسی طرح عمل کرتے ہیں ۔ تحقیق سے اندازہ ہوتا ہے کہ بولنے والے اور سننے والے کے درمیان موجود اس تال میل کی جڑیں لے اور سر کے کسی مشترک حیاتیاتی نظام میں پیوست ہیں۔ اس ہرگز یہ مراد نہیں ہے کہ حرکات اور اشارے کسی طرح میکانکی طور پر ایک دوسرے کے ساتھ جڑے ہوئے ہیں ۔ حرکت کا خاص انداز اس کا اُٹھان اور اس کا دورانیہ مختلف زبانیں بولنے والوں، زبانوں کی مختلف ثقافتوں کے درمیان مختلف ہوتا ہے۔ یہ بھی ضروری نہیں ہے کہ سننے والے کے تاثرات اور حرکات بولنے والے کی نقل ہی ہوں، ان میں فرق بھی ہوسکتا ہے۔ جو چیز مشترک اور عالم گیر ہے وہ حرکات کا تال میل ہے۔

قوت گویائی سے پہلے کا طریقہ ابلاغ اور بات چیت

لیکن یہاں ہمیں ان باتوں سے کیا دلچسپی ہے؟ اس دلچسپی کی کئی وجوہ ہیں ۔ غیر زبانی ابلاغ کے چند غیر شعوری پہلو ایسے بھی ہیں جو مختلف زبانیں اور مختلف ثقافت رکھنے والے لوگوں کے درمیان اس وقت غلط فہمی اور بدگمانی کا باعث بن سکتے ہیں جب وہ ایک دوسرے کے ساتھ بات کرنے کی کوشش کریں۔ مختلف معاشروں اور تہذیبوں کے درمیان بات چیت میں ان کی جسمانی حرکات گمراہ کن تال میل بھی پیدا کر سکتی ہیں ۔ چونکہ لوگ عام طور پر زبانی اور غیر زبانی حرکات کے باہمی تعلق سے باخبر نہیں ہوتے (حالانکہ باہمی افہام وتفہیم کے لیے یہ اہم کردار ادا کرتا ہے)اس لئے جب مختلف زبانوں اور ثقافتوں کے لوگ ایک دوسرے سے ملتے ہیں تو بات چیت میں ایک ایسی گھبراہٹ سی محسوس کرتے ہیں جسے وہ خود بھی نہیں سمجھ سکتے۔ ایک دوسرے کو نہ سمجھنا باہمی اعتماد کی راہ میں رکاوٹ بن جاتا ہے اور وہ بے تکلفی باقی نہیں رہتی جو موثر اور کارآمد ابلاغ کی روح ہے۔

ابلاغ کے غیر زبانی پہلو کی بحث چھیڑنے کی ایک وجہ یہ ظاہر کرنا بھی ہے کہ بالغوں اور

بچوں کے درمیان باہمی افہام وتفہیم پیدا کرنے میں یہ پہلو نہایت اہم کردار ادا کرسکتا ہے۔اسے ایک مثال سے سمجھئے۔ایک ایسے بالغ فرد کا تصور کیجئے جو چار مہینے کے بچے سے باتیں کرنے کی کوشش کررہا ہے۔اس عمر کو پہنچتے تک بچے اپنے اردگرد کے ماحول سے دلچسپی لینے لگتے ہیں۔وہ مسلسل اپنا سر، اپنی آنکھیں اور جسم (تھوڑی سی مدد سے) اپنے اردگرد کی چیزوں کی طرف موڑتے رہتے ہیں۔جب وہ ایسا کرتے ہیں تو بالغ فرد ان کی ان حرکات سے اندازہ لگا لیتا ہے کہ وہ کیا دیکھ رہے ہیں۔اس سے وہ بچے کے رو ویہ کا اندازہ بھی لگا سکتے ہیں۔دلچسپ بات یہ ہے کہ بالغ فرد بچے کی آنکھوں میں دیکھتے ہوئے اچانک اپنی نظریں کسی دوسری چیز کی طرف کرتا ہے تو بچہ بھی فوراً اس چیز کو دیکھنے لگتا ہے۔ہم نہیں جانتے کہ بچے یہ کام کیسے کرتے ہیں اور کس طرح یہ جان لیتے ہیں کہ انہیں اپنی نظر کس طرف موڑنا چاہیئے تاہم یہاں ہمارے لیے اہم بات یہ ہے کہ بالغ فرد اور بچہ ایک ہی چیز کو دیکھ رہے ہیں۔اس بنا پر بالغ جو کچھ کہتا ہے وہ بچے کی نیت بھانپ کر کہتا ہے۔پھر بالغ بچے کی نیت کو الفاظ میں ڈھالتا ہے اور کہتا ہے۔"تمہیں یہ چاہیئے؟" یا وہ اسے تسلی دیتا ہے منع کرتا ہے یا بچے کی اس حرکت پر خوشی وحیرت کا اظہار کرتا ہے۔ایسا کرتے ہوئے وہ ابلاغ کے عمل کو بچے کی اس تفتیش کے ساتھ منسلک کردیتا ہے جو وہ اپنے اردگرد کی دُنیا کو سمجھنے کے لیے کررہا ہے۔اس طرح وہ زبان اور حقیقت کا رشتہ جوڑ دیتا ہے۔

اب اس کہانی میں چند اور عنصر بھی شامل کرلیجئے۔دودھ پیتے بچے پیدائش کے وقت سے ہی انسانی آوازوں کی طرف متوجہ ہوتے ہیں۔دو مہینے تک ان کی غوں غاں اس زبان کی کوئی شکل سی اختیار کرنے لگتی ہے جو ان کے آس پاس بولی جارہی ہے۔اس عمر میں بھی ان کی آواز کے اتار چڑھاؤ کے انداز سے ہوجاتا ہے کہ اُنہوں نے بول چال کا صوتی لہجہ اختیار کرنا شروع کردیا ہے۔اسے "عروضی انداز" بھی کہا جاتا ہے۔اس کے ساتھ ہی بچے کے اندر ایک تبدیلی یہ ہوتی ہے کہ انسانی آواز کے لہجے کے مطابق اپنا ردعمل ظاہر کرنا شروع کردیتا ہے۔آٹھ مہینے کی عمر تک بچے کی طرف سے سوالیہ لہجہ اور بیانیہ لہجہ پر ہونے والے ردعمل کا فرق واضح ہونے لگتا ہے۔چنانچہ اگر آٹھ مہینے کے بچے سے ایک دم "نہ" کہا جائے تو وہ جو کچھ کررہا ہے اسے فوراً چھوڑ دے گا۔بچہ جب اپنے اردگرد نظر آنے والی دُنیا دریافت کرنا شروع کرتا ہے تو اس وقت تک وہ انسانی آوازوں کی "موسیقی" کیلئے اپنے حواس مجتمع کرچکا ہوتا ہے۔بچہ ابھی بالغوں کی زبان سمجھنے کے قابل بھی نہیں ہوتا کہ بالغ افراد اپنی آواز کے لہجہ کے ذریعہ ان چیزوں سے جنہیں بچہ

دیکھ رہا ہوتا ہے، اسے خبردار کرنے یا ان کی طرف اچھا رویہ پیدا کرنے میں کامیاب ہوجاتے ہیں۔ بالغ افراد اپنی آواز کے لہجہ کے ذریعہ ان چیزوں سے جنہیں بچہ دیکھ رہا ہوتا ہے، اسے خبردار کرنے یا ان کی طرف اچھا رویہ پیدا کرنے میں کامیاب ہوجاتے ہیں۔ بالغ افراد اپنی آواز کا لہجہ بچے کی اپنی توجہ اور حرکات کے مطابق بنا کر بچے تک اپنی بات پہنچا دیتے ہیں۔ بچے کے اندر یہ عمل زبان سمجھنے سے پہلے ہی شروع ہوجاتا ہے۔ اس قسم کے انداز سے بچہ یہ بھی جان جاتا ہے کہ بالغوں کی اس بول چال (اور جذباتی تاثرات) کا کیا مطلب ہے اور پھر وہ سمجھ لیتا ہے کہ ان آوازوں کا اشارہ کس چیز کی طرف ہے۔ دراصل زبانی ابلاغ کی جڑیں غیر زبانی ابلاغ کے ڈھانچہ میں ہی پیوست ہوتی ہے اگرچہ اس منبع سے ہی الفاظ اور لمبے لمبے جملے ظاہر ہونا شروع ہوتے ہیں لیکن وہ اس سے کبھی علیحدہ بھی نہیں تھے۔ ذہنی نشوونما کے ساتھ ابلاغ کے معاشرتی، جذباتی، غیر زبانی اور ماورائے زبان پہلو اور بات چیت کے درمیان فاصلہ بڑھتا جاتا ہے۔ لیکن یہ دونوں پہلو کبھی ایک دوسرے سے جدا نہیں ہوتے۔

ماہر لسانیات کے لیے بچے کی زبان کی گریمر تیار کرنا مشکل ہوسکتا ہے، لیکن اس شخص کے لیے یہ کام بالکل مشکل نہیں ہے جو جانتا ہے کہ بچہ اس کی بات سمجھنے میں کوئی دشواری محسوس نہیں کر رہا ہے، کیونکہ وہ زبان کے ساتھ اپنے چہرے کے تاثرات اور ہاتھوں کی حرکات سے بھی کام لے رہا ہے۔ گویا ابلاغ کا یہ معاون نظام اسکی مدد کرتا ہے۔ بچے کے ساتھ بات کرنے میں غیر زبانی ماورائے زبان عناصر اور بچے سے ذاتی شناسائی (یعنی یہ کہ بچہ جو کچھ جانتا ہے ان سے واقفیت، اس نے جن چیزوں کو کبھی نہیں دیکھا ان کا علم اور جن چیزوں میں بچہ کشش محسوس کرتا ہے یا جن سے خوفزدہ ہوتا ہے انہیں سمجھنا وغیرہ) ایسے عوامل ہیں جو بچے کے منہ سے نکلنے والی آواز اور الفاظ کو سمجھنے میں مدد دیتے ہیں۔ زیادہ پختہ کار لوگ سمجھ لیتے ہیں کہ بچہ کیا چاہتا ہے۔ بچے کی توجہ، حرکات، چہرے کے تاثرات اور جسم کی پوزیشن وغیرہ سے یہ لوگ معلوم کر لیتے ہیں کہ بچہ جو آوازیں نکال رہا ہے ان کا کیا مطلب ہے جوں جوں بچہ ذہنی طور پر ترقی کرتا جاتا ہے اور اس کی حرکات زیادہ واضح ہوتی جاتی ہیں اس کے ساتھ پھر دونوں ہی (یعنی بالغ اور بچہ) مساوی طور پر اظہار و ابلاغ کی ذمہ داری سنبھالتے جاتے ہیں، کیونکہ بچہ اپنے ابلاغ میں زیادہ واضح ہو جاتا ہے اور وہ اپنی بات سمجھانے کی ذمہ داری خود قبول کرنے لگتا ہے۔ تین چار سال کی عمر تک اکثر بچے اجنبی لوگوں سے بھی ایسی باتیں کرنے لگتے ہیں جو ان کی سمجھ میں آجاتی ہیں۔

میں کہہ چکا ہوں کہ بچے شروع میں غوں غاں کرتے ہیں یا جو کچھ بولتے ہیں وہ اپنے حواس کی تسکین کے لیے بولتے ہیں۔ جو چیز ان کی توجہ اپنی طرف کھینچتی ہے وہ انہیں ان کا ''ماضی'' یاد دلاتی ہے یا مستقبل قریب کی خواہش پیدا کرتی ہے۔ مختلف ملکوں میں بالغ افراد دودھ پیتے بچوں کے ساتھ جس قسم کی بات چیت کرتے ہیں انہیں ریکارڈ کیا گیا تو پتہ چلا کہ سب لوگ کم وبیش ایک ہی قسم کی باتیں کرتے ہیں (حالانکہ بعض معاشروں میں بچوں تک اپنی بات پہنچانے کا طریقہ مختلف ہے۔) یہ باتیں عام طور پر روزمرہ کے واقعات سے متعلق ہی ہوتی ہیں۔ جیسے ماں باپ بچے کے ساتھ کیا کھیل رہے ہیں، بچہ کیا سوچ رہا ہے اور کیا محسوس کر رہا ہے۔ بچے کے ساتھ جو باتیں کی جاتی ہیں ان میں بچے کی ذہنی سطح اور اس کی دلچسپی کا خیال رکھا جاتا ہے۔ ان باتوں کی چند اور خصوصیات بھی ہوتی ہیں۔ مثلاً یہ باتیں ٹھہر ٹھہر کر کی جاتی ہیں۔ ایک بات کئی بار دہرائی جاتی ہے۔ لہجہ میں زیادہ شدت پیدا کی جاتی ہے، زبان کے صرفی ونحوی قواعد آسان بنا دیئے جاتے ہیں اور کم سے کم لفظ استعمال کئے جاتے ہیں۔ اس طرح بڑے افراد زیادہ سے زیادہ اس بات کی گنجائش رکھتے ہیں کہ وہ جو کچھ کہہ رہے ہیں وہ بچے کے دماغ اور کانوں کی دسترس میں ہو۔ اگر ان باتوں کا خیال نہ رکھا جائے (مثلاً بچے کی موجودگی میں بڑے آپس میں باتیں شروع کر دیں) تو بچہ فوراً اپنی توجہ ہٹا لیتا ہے (یا کسی اور طرح توجہ حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے)۔ بچہ ان باتوں پر توجہ دیتا ہے جو اس کی سمجھ میں آتی ہیں۔ جو باتیں اس کی سمجھ سے باہر ہوتی ہیں وہ ان کی طرف سے توجہ ہٹا لیتا ہے۔ بچے کی طرف سے توجہ میں یہ کمی گھر کے اندر تو محسوس نہیں کی جاتی لیکن اسکول میں اس کی کمی کو بچے کی کاہلی، یا بیزاری پر محمول کیا جاتا ہے۔ اگر بچے کو کلاس میں سمجھنے اور سمجھانے کی مشکلات پیش آ رہی ہوں تو جان لینا چاہیئے کہ دماغ کی اس غیر حاضری اور توجہ کی اس کمی کا قدرتی اور لازمی سبب سمجھ میں نہ آنے کی دشواری ہے۔

اسکول کی عمر سے پہلے بچہ جس زبان کا تجربہ کرتا ہے وہ اکثر اس کی ضرورت کے مطابق ہوتی ہے۔ دوسرے لوگ بچے کے ساتھ ابلاغ کی ذمہ داری اس طرح قبول کرتے ہیں کہ وہ اپنے طور پر خود سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں کہ بچہ کیا کہہ رہا ہے۔ اور خود جو کچھ کہتے ہیں اس میں اس بات کا خاص خیال رکھتے ہیں کہ بچہ ان کی بات سمجھ جائے۔ اگرچہ عام حالات میں ہم اپنی زبان اور جسمانی حرکات کے باہمی تعلق پر غور نہیں کرتے لیکن ایسے مواقع بھی آ جاتے ہیں جب ہم ان کی طرف متوجہ ہو جاتے ہیں۔ مثال طور پر تمسخر، طنز اور چھیڑ چھاڑ عام طور پر بات چیت کے عمل

اور جسمانی حرکات کا تعلق توڑ دیتی ہے یا رخ بدل دیتی ہے۔ اگر بچہ ہمارا مذاق یا چھیڑ چھاڑ نہ سمجھ سکے تو یقیناً وہ ہنسنے کے بجائے رونے لگے گا۔ لیکن بہرحال اتنا ضرور ہے کہ چونکہ ہم اکثر بچوں کے ساتھ اس قسم کی چھیڑ چھاڑ کرتے رہتے ہیں اور وہ اس پر خوش بھی ہوتے ہیں اس لیے ثابت ہوتا ہے کہ بچے بھی ابلاغ کے زبانی اور غیر زبانی رشتے کو جانتے ہیں اور اس کے ساتھ کھیل سکتے ہیں۔

اگر سننے والے کی حرکات، اشارے اور توجہ ہماری بات سے مطابقت نہ رکھتی ہو (جیسے ہم بات کر رہے ہیں اور وہ دروازے کی طرف دیکھے جا رہا ہے) تو واضح مطلب یہ ہے کہ سننے والا پریشان ہے، بیزار ہے، یا اس کا ذہن کہیں اور ہے۔ ایسے مشاہدات عام ہیں۔ افہام وتفہیم کے لیے زبانی اور غیر زبانی ابلاغ کے درمیان اس قسم کا عمل ورد عمل عمر بھر جاری رہتا ہے اور باہم افہام وتفہیم کے حصول میں مرکزی کردار ادا کرتا ہے۔

گھر سے اسکول تک.........بات چیت اور بیان

میں نے ابلاغ کے زبانی اور غیر زبانی پہلوؤں کے درمیان رشتے کا مختصر سا ذکر اس لئے کیا ہے کہ ان چند مسائل کو سمجھا جا سکے جو بچے کو اس وقت پیش آتے ہیں جب وہ اپنے ذاتی حلقے (یعنی گھر سے) نکل کر زیادہ عوامی حلقے (یعنی اسکول) جاتا ہے۔ بچے کی ذہنی نشوونما کے ابتدائی مراحل میں بالغ افراد یہ سمجھنے کی ذمہ داری خود قبول کر لیتے ہیں کہ بچہ جو کچھ بول رہا ہے اسے وہ سمجھ لیں۔ اسکول میں جہاں بچہ بالآخر خود گروہ کے ایک رکن کی حیثیت سے کام کرتا ہے اور اکثر بیٹھا ہی رہتا ہے، ابلاغ کی نوعیت کئی اعتبار سے بدل جاتی ہے، اور وہاں بچے کو کئی چیلنجوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے اس قسم کے تجربات بچے کی سماجی، لسانی اور علمی ترقی پر کسی طرح اثر انداز ہوتے ہیں اس پر غور کرنے سے پہلے ابلاغ کی بدلتی ہوئی نوعیت پر غور کرنا چاہیۓ۔

چھوٹے بچے اپنے استاد سے جب بات کرتے ہیں تو بعض اوقات وہ بات سابقہ تجربوں، واقعات، توقعات، منصوبوں اور دوسرے لوگوں کے گرد گھومتی رہتی ہے۔ ان باتوں میں بچہ کا حصہ عام طور پر کم ہی ہوتا ہے۔ استاد سوال کرتا ہے اور بچہ جواب دینے کی کوشش کرتا ہے بچہ استاد کو کچھ بتاتا ہے اور استاد سوال کرتا ہے اور بچہ جواب دینے کی کوشش کرتا ہے۔ بچہ استاد کو کچھ بتاتا ہے اور استاد سوال کرتا ہے اور بچہ جواب دینے کی کوشش کرتا ہے۔ بچہ استاد کو کچھ بتاتا ہے اور

استاد کی بات کا جواب دیتا ہے۔لیکن بچے کی طرف سے لمبی گفتگو یا کسی چیز کا طویل بیان شاذ و نادر ہی ہوتا ہے۔اگر ایسے طویل بیان بچے کی طرف سے سامنے آئیں تو وہ کسی پریشانی کے اظہار کیلئے ہوں گے۔ بات چیت کرنے والے ناپختہ شخص کو جو ذہنی، لسانی اور سماجی دشواریاں پیش آتی ہیں ان کی ایک مثال ہم یہاں پیش کررہے ہیں۔

انگلستان کے ایک پانچ سالہ بچے اور ایک بالغ نوجوان کے درمیان یہ ایک مکالمہ ہے۔وہ دونوں جن اور دیو کے بارے میں بات کررہے ہیں۔اس سے بچے کو اپنا ایک تجربہ یاد آجاتا ہے ۔اس نے اور اس کے والد نے ایک ایسے شخص کو دیکھا تھا جو ہیبت ناک دیو کے بھیس میں بچوں کے ناشتہ کی ایک چیز کا اشتہار دے رہا تھا۔اس وقت بچے نے مسلسل جو بات کی وہ 56 لفظوں پر مشتمل تھی۔کلاس روم کی بات چیت میں یہ ایک حیرت ناک بات ہے۔

بالغ: تم کسی اتنے لمبے چوڑے انسان کو جانتے ہو؟

بچہ: ہاں.....ایک جگہ.......ایک جگہ ہم نے ایک آدمی دیکھا تھا.... مگر اس نے ہمیں ڈانٹا

بالغ: ''تم نے دیو دیکھا تھا؟''

بچہ: نہیں.......اصلی دیو نہیں تھا.......بنا ہوا تھا۔وہ ہمیں ڈانٹ رہا تھا

بالغ: کہاں تھا وہ؟

بچہ: وہ بین بری میں تھا

بالغ: اچھا تو وہ بنا ہوا تھا؟

بچہ: وہ ہمیں ڈانٹ رہا تھا

بالغ: وہ تمہیں ڈانٹ کیوں رہا تھا؟

بچہ: یاد نہیں

بالغ: اس کی آواز بہت بڑی تھی؟

بچہ: ہوں ......اور ....اس نے کہا وہ کھالے گا......ڈیڈی نے کہا......ہمارے ڈیڈی نے کہا........اوں.......اوں.......وہ.........وہ؟''کون وہ؟'' ڈیڈی نے کہا.......اُنہوں نے کہا، اور دیو.......میں نے کہا....... ''کیا وہ ہمیں کھالے

گا؟''اور ڈیڈی نے کہا...... ''اگر تم شور مچاؤ گے .... تو کھالے گا۔''

بالغ: تم سمجھتے ہو وہ تمہیں کھالیتا؟

بچہ: وہ ہمیں کاٹ لیتا

اس مختصر سے واقعہ کے کئی پہلو غور طلب ہیں...... مثال کے طور پر بچے نے جمع کا صیغہ استعمال کیا۔''ہم نے دیکھا۔''''ہم'' کون ہیں؟ بعد میں بچے کی زبان سے پتہ چلا کہ اس ہم میں اس کے والد بھی شامل تھے۔زیادہ پختہ گفتگو میں ہم توقع کرتے ہیں کہ''ہم''یا''وہ'' کی ضمیر کا استعمال کرنے سے پہلے اس شخص کا تعارف کرایا جائے جس کا حوالہ دیا جارہا ہے۔لیکن یہاں بچے کی طرف سے ہم کا اشارہ مبہم ہی رہتا ہے۔ذرا غور کیجئے کہ استاد اس ابہام کو برداشت کرتا ہے اور بچے کو اپنی بات جاری رکھنے دیتا ہے یقیناً اس قسم کا ابہام بالغوں کے درمیان گفتگو میں بھی ہوتا ہے عام بات چیت کے دوران میں اس کی ضرورت نہیں ہوتی کہ کس چیز کی زیادہ وضاحت کی جائے اور کس چیز کو ابہام کے ساتھ بیان کیا جائے، بلکہ وضاحت طلب کرنے کے لیے بار بار کی مداخلت خلاف آداب سمجھی جاتی ہے اور اس سے گفتگو کا سلسلہ بھی ٹوٹ سکتا ہے۔ہم جانتے ہیں جو استاد اپنے شاگردوں کو زیادہ ٹوکتے رہتے ہیں بچے ان سے زیادہ سوال نہیں کرتے اور کسی لمبی بات چیت میں حصہ بھی نہیں لیتے۔جو استاد بچے کو سب کچھ بتانے کیلئے تیار رہتے ہیں اور بچہ جو کچھ کہہ رہا ہے اس کا جواب مزید سوال کے ذریعہ دیتے ہیں (حالانکہ بچے کی ہر بات ان کی سمجھ میں بھی نہیں آتی) وہ استاد بچوں کو ایسی بات چیت میں شریک کرسکتے ہیں جس میں بچے زیادہ فعال حصہ لیں۔

جو بچہ دیو کی بات کر رہا تھا وہ اس ضمیر کے استعمال پر قدرت رکھتا ہے۔مثلاً وہ کہتا ہے'' اصلی دیو نہیں تھا........ بنا ہوا تھا''۔پھر جب وہ لمبی بات کرتا ہے تو ہم دیکھتے ہیں کہ وہ صحیح ضمیر کا استعمال کرنے کے لیے لفظ تلاش کر رہا ہے۔اس کی پریشانی یہ ہے کہ دیو اور اس کے والد دونوں کے لیے ایک ہی لفظ''وہ'' ہے۔چنانچہ کس کو کھائے جانے کا خطرہ تھا؟ .... وہ کون تھا جس نے کہا ''کون وہ؟''اور اس سوال میں لفظ''وہ'' سے کس کی طرف اشارہ ہے؟

بچے کی مشکل اس سے بھی زیادہ شدید ہے۔اگر وہ کرداروں کے درمیان ہونے والی گفتگو کا ذکر کرنا چاہے یا یہ بتانا چاہے کہ اس شخص نے دوسرے شخص کے بارے میں یہ کہا کہ وہ بچے کو کھا جائے گا تو اس میں''وہ'' کی ضمیر''میں'' کے لیے (یعنی بولنے والے کے لیے) بھی

استعمال ہوسکتی ہے۔ عام زندگی میں جب بولنے والے، سننے والے اور راستے چلنے والے نظر آرہے ہوں تو ہم دیکھتے ہیں کہ اس کے متعلق واضح اشارے مل جاتے ہیں کہ کس نے کیا کہا اور کس کے بارے میں کہا اور کس کا ذکر کیا جارہا ہے۔ ایسی صورت میں بچے کے لیے بھی کوئی مشکل نہیں ہونا چاہیئے لیکن چھوٹے بچے کے لیے واقعہ کا تفصیل کے ساتھ بیان کرنا مشکل ہوجاتا ہے کیونکہ اسے بار بار ''وہ'' ''میں'' اور ''ہم'' کی ضمیر استعمال کرنا پڑتی ہے۔ کسی واقعہ کو سمجھنا اور یاد رکھنا ایک بات ہے اور اسے تفصیل کے ساتھ بیان کرنا دوسری بات۔ ذہنی ارتقاء کے حوالے سے کہا جاسکتا ہے کہ ان دو باتوں میں برسوں کا فاصلہ ہے۔

ایک لحاظ سے تو بچہ جانتا ہے کہ ''وہ'' سے کیا مراد ہے۔ لیکن مختلف مواقع پر مختلف لوگوں کے سامنے ''وہ'' کو لفظ کے طور پر استعمال کرنا، بات کی تیاری اور لفظوں کی ترتیب کے سلسلے میں مشکلات پیدا کرتا ہے۔ گفتگو میں ضمیر کا استعمال اتنے واضح اور غیر مبہم طریقے پر ہونا چاہیئے کہ سننے والے کو فوراً پتہ چل جائے کہ اس سے کون شخص مراد ہے۔ اس عمر میں (اور مذکورہ بچہ اس عمر میں زیادہ سمجھدار) اکثر جو کچھ کہنا چاہتا ہے اسے لفظوں میں بیان نہیں کرسکتا کیونکہ اسے پہلے وہ منظر بیان کرنا ہے، پھر ان کرداروں کی طرف اشارہ کرنا ہے جو اس واقعہ میں موجود ہیں، پھر یہ بتانا ہے کہ وہ کیا کررہے تھے۔ یہ ساری چیزیں اسے پریشان کردیتی ہیں۔ بچہ بات کرتے ہوئے بار بار ٹھہرتا ہے اور ہوں اور ہنہ کرتا ہے اور ایک ہی لفظ کو اور ایک ہی بات کو دہراتا ہے تو وہ ضمیر استعمال کرنے کی مشکل پر قابو پانے کی کوشش کررہا ہوتا ہے اور سننے والے کے لیے اپنی بات قابل فہم بنانے کی کوشش کرتا ہے۔ یہ بچہ اپنی غلطی درست کرنے کی کوشش بھی کرتا ہے۔ لیکن اس سے چھوٹے بچے جنہیں پوری طرح بولنا نہیں آتا وہ ضمیر کا استعمال بھی نہیں جانتے اس لئے وہ اپنی غلطی درست کرنے کی کوشش بھی نہیں کرتے۔

دیو والے واقعہ میں چند اور پہلو بھی ہیں جن سے زبان کے استعمال میں بچے کی بڑھتی ہوئی ترقی اور اس کے راستے میں موجود مشکلات کی نشان دہی ہوتی ہے۔ مثال کے طور پر جب بچے کا استاد پوچھتا ہے۔ ''وہ کہاں تھا'' تو بچہ محض اتنا نہیں کہتا۔ ''بین بری میں'' بلکہ کہتا ہے ''وہ بین بری میں تھا......'' پختہ لوگ بات کو مختصر کرتے ہیں جبکہ بچے پوری بات کرتے ہیں۔ زبان سیکھنے کی یہ بھی ایک نشانی ہے۔ بچے کم الفاظ اس وقت استعمال کرتے ہیں جب انہیں زبان پر قدرت حاصل ہوجاتی ہے، حالانکہ شروع سے وہ، بڑوں سے جو زبان سیکھتے ہیں وہ مختصر ہی ہوتی

ہے۔

ہم نے صرف ایک بچے کی طرف سے ضمیر کے استعمال پر بحث کی ہے، لیکن اس سے بچوں میں ذہنی اور لسانی ارتقا کے چند عمومی عناصر سامنے آجاتے ہیں اب ہم کسی چیز کو بیان کرنے میں بچے کی قدرت زبان اور اسے درپیش مسائل کا ذرا تفصیل جائزہ لیں گے۔ اس سے اس فرق کا اندازہ ہو سکے گا جو بچے کے جاننے، یاد رکھنے، سمجھنے، اور جو کچھ وہ جانتا ہے اسے بیان کرنے کے درمیان موجود ہے۔

کہانی سنانا.......... چار سے دس سال کی عمر تک

ہک مین نے اپنے مضامین میں بعض ان تبدیلیوں کا ذکر کیا ہے جو بچے کے اندر بیان کرنے کی اہلیت میں چار سال کی عمر سے دس سال کی عمر کے درمیان پیدا ہوتی ہیں۔ بچوں سے کہا گیا کہ وہ دو میں سے ایک کام کریں۔ یا تو وہ فلم دیکھ کر بتائیں کہ وہ کیا فلم تھی یا پھر تصویروں کی ایک پٹی دیکھیں ااور اس سے کہانی بنائیں۔ ہر بچے نے جو کچھ کہا ہک مین نے اسے ریکارڈ کیا۔ اس کے بعد ہر بچے نے جو کہا اس تجزیہ کیا۔ بیان کی وضاحت کا اور اس کے قابل فہم ہونے کا جائزہ لیا۔

اس میں بچوں کی طرف سے ضمیر وغیرہ کے استعمال پر غور کیا گیا، اسی طرح جیسے ہم نے ابھی دیو والے واقعہ میں کہا تھا۔ مختلف عمر کے بچوں کو ایک ہی فلم اور تصویریں دکھا کر ہک مین نے نہ صرف لسانی طریقوں کا اندازہ لگایا بلکہ عمر کے لحاظ سے ان کی بڑھتی ہوئی اہلیت کا بھی سراغ لگایا۔ اگرچہ ہک مین نے اپنے تجزیہ کی بنیاد ضمیر وغیرہ کے استعمال کی اہلیت پر رکھی لیکن اس نے ان سے چند اور نتائج بھی اخذ کئے جن کا تذکرہ یہاں ضروری ہے۔ زبان کے سلسلے میں عملی رویہ اختیار کرتے ہوئے ہک مین نے الفاظ (یا تیکنیکی اصطلاح میں ''علامات'') کے استعمال میں پائے جانے والے ان دو رشتوں کے درمیان امتیاز قائم کیا ہے، جن میں سے ایک میں لفظ اور انگلی کے اشارے کے مابین رشتہ قائم ہوتا ہے، اور دوسرے میں وہی الفاظ استعمال کر کے زبان کے اندرونی ڈھانچہ میں اشارہ کے ساتھ تعلق قائم کیا جاتا ہے۔ ہک مین انگلی کے اشارے اور زبان کے تعلق کو dictic indexical relationship کہتی ہے اور دوسرے زبان کے اندرونی تعلق کو intralinguistic indexical relationship کہتی ہے۔ مختصراً انگلی کے

اشارے اور زبان کے باہمی تعلق میں الفاظ اور ان باہر کی اشیا کے درمیان رشتہ ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر اپنے سامنے رکھی چیز کے لیے ''وہ'' کہنا انگلی کے اشارے اور زبان کا رشتہ ظاہر کرتا ہے جبکہ کسی شخص یا چیز کے بارے میں ایک ہی لفظ بار بار دہرانا جیسے ایک آدمی .... کوئی آدمی .... زبان کے ذریعے (اندرونی طور پر) ایک رشتہ قائم کرتا ہے۔ دوسرے انداز سے زبان استعمال کی جائے تو اس سے متن کا ربطہ (textual cohesion) پیدا ہوتا ہے اور گفتگو کے دوران میں مختلف اوقات میں منہ سے جو بات نکلتی ہے اس میں ایک ربط اور حوالہ موجود رہتا ہے۔ یہی حال تحریر میں بھی ہوتا ہے۔ ''میں'' ''تم'' ''وہ'' جیسے الفاظ کا اس وقت استعمال جب ہم بالمشافہ گفتگو کر رہے ہوں اور جن کا ذکر کر رہے ہوں وہ بھی سامنے ہوں، زبان سے باہر اشاراتی حوالہ ہوگا۔ یہی الفاظ زبان کے اندرونی اشارے کیلئے بھی اس وقت استعمال کئے جا سکتے ہیں جب کسی ایسے غیر موجود شخص یا چیز کا حوالہ دیا جائے جس کا پہلے ذکر آ چکا ہو۔

کارمیلوف۔سمتھ کی طرح ہک مین بھی اس کے بعد ان اصطلاحات کے متنوع استعمال پر توجہ دیتی ہے اور دیکھتی ہے کہ بچے اپنی عمر کے مختلف ادوار میں اپنے مختلف مقاصد کیلئے انہیں کس طرح استعمال کرتے ہیں۔ جو بچہ سامنے کی چیزوں کیلئے ان چیزوں کے لیے جن کا پہلے حوالہ دیا جا چکا ہے۔ ''وہ'' کا استعمال کر سکتا ہے، وہ ایسی مربوط کہانی بیان کرنے کی اہلیت رکھتا ہے جس میں بیان کئے جانے والے واقعات واضح اور صاف ہوں گے۔ جس بچے کی الفاظ پر قدرت صرف متعلقہ چیزوں تک ہی محدود ہوگی وہ واضح اور مربوط کہانی بیان نہیں کر پائے گا۔ اسے معلوم نہیں ہو سکے گا کہ وہ کہاں کس کا حوالہ دے رہا ہے۔ اس لیے وہ ابہام کا شکار ہو جائے گا۔ ہک مین نے امریکی اسکولوں کے بچوں پر جو تحقیق کی ہے آیئے اب اس کا جائزہ لیں۔ پہلے ان دو بچوں سے ملیں جو دو انتہاؤں پر ہیں۔ ایک دس سال کا بچہ جو اس قسم کے الفاظ استعمال کرنے کی مہارت رکھتا ہے اور دوسرا چار سال کا بچہ جو ابھی ابتدائی اشاراتی مراحل میں ہے۔ ذرا غور کیجئے کہ دس سال کے بچے کی کہانی میں بھی ایک کردار کیلئے ''وہ'' کا استعمال خاصی الجھن پیدا کرتا ہے۔ اس بات چیت میں بروں کی باتیں بریکٹ میں دی گئی ہیں۔

دس سالہ بچے کی کہانی

ایک گدھا اور ایک زرافہ ...... آئے (ہاں پھر ؟........) اور .....وہ

.... زرافہ بولا ''میرے ساتھ کھیلو گے؟'' .... اور گدھے نے کہا ''نہیں میں ناراض ہوں'' (اچھا ؟........) اور .... اس نے کہا۔'' کیا ہوا؟........ اور گدھے نے کہا ''میں نے چیزیں رکھنے کیلئے ایک بکس بنایا تھا (ہوں) مجھے ایک پیسہ ملا۔ وہ پیسہ میں نے بکس میں رکھ دیا۔ مگر اب وہ مجھے نہیں ملتا، (اچھا!......) اور .... اور .... زرافہ بولا ''وہ اسکول میں ہوگا۔ تمہیں یاد ہے؟ تم اسکول لے گئے تھے۔'' اور گدھے نے کہا تمہیں کیسے پتہ؟ میرا خیال ہے تم نے ہی نکالا ہے پیسہ. . . . . (ہوں پھر؟ . . . .) اور زر .... زرافہ بولا ''نہیں میں نے نہیں لیا''................ اور...... اس نے کہا ''تمہیں کیسے پتہ؟'' اور اس نے کہا ''ہاں......... مجھے یاد آیا تم نے لیا تھا'' (ہاں!........) پھر اس نے سوچا........ اور کہا........ ''دوست چوری نہیں کرتے......... میں تم سے ناراض تھا۔ آؤ اب کھیلیں ....''

چار سال کے بچے کی کہانی

پیسہ بکس میں تھا (کیا؟......) ''پیسہ بکس میں تھا'' (اچھا؟........ ٹھیک ہے پھر؟) دوسرے دن وہ نہیں تھا........ وہ زرافہ پر ناراض ہوا........ (ہوں!.......) کیونکہ اس نے پیسہ لیا تھا (اچھا؟ وہ اس لئے ناراض تھا کہ زرافہ نے پیسہ لیا تھا؟) ہاں .... لیکن .... اس نے ...... اس نے سوچا ...... وہ اسے .... دھوکا دے رہا ہے'' (اچھا؟ بھئی واہ) وہ کھیلتے رہے (ہوں) وہ کھیلنے چلے گئے۔

ہم نے اوپر جن باتوں کا حوالہ دیا ہے ان سے اور ان کہانیوں سے دونوں کی نوعیت کا فرق پتہ چل گیا ہوگا۔ ہر بچے کی طرف سے الفاظ یا تاثرات کے حوالے کو ہک مین موثر، غیر موثر اور ملا جلا قرار دیتی ہے۔ چار سالہ بچے کی کہانی غیر موثر حوالوں سے بھری پڑی ہے .... کہانی کا پہلا جملہ .... ''پیسہ بکس میں تھا'' .... واضح نہیں کرتا کس کا پیسہ اور کیسا پیسہ؟ اس کے بعد پھر (پیسہ بکس میں تھا) ظاہر کرتا ہے کہ اس کا مطلب ایک پیسہ ہے۔ لیکن دیکھئے کہ بکس کا ذکر کس طرح کیا گیا ہے۔ اگر پہلے ایک بکس کا ذکر کر دیا جاتا جو نہیں کیا گیا تو یہ جملہ موثر ہو جاتا۔ کار

میلوف۔ سمتھ کہتی ہے کہ بچے کی طرف سے ''وہ'' کا استعمال صرف اشاروں تک ہی محدود ہوتا ہے۔ ہک مین کی تحقیق سے بھی یہی پتہ چلتا ہے کہ چار سالہ بچہ عام طور پر اس کا استعمال زبان کی اندرونی ضرورتوں کے لیے نہیں کرتا۔

سات سالہ بچے کے بیان سے معلوم ہوتا ہے کہ وہ زبان کے اندرونی مقاصد کے لیے حوالہ دینے کے تاثرات استعمال کرنے کی کوشش کر رہا ہے۔ اسی لئے چار سال کے بچے کے مقابلے میں اس کی باتوں (کہانی) کا مطلب سمجھنا آسان ہوتا ہے۔ نیچے سات سالہ بچے کی کہانی بیان کرنے کا انداز پیش کیا جا رہا ہے اس سے ایسی کئی مثالیں سامنے آتی ہیں کہ بچہ خود اپنی غلطی درست کرنے کی کوشش کر رہا ہے۔ یہاں بھی بڑے آدمی کی باتیں بریکیٹ میں دی گئی ہے۔

سات سالہ بچے کی کہانی

ایک کتا... اور... وہ... ایک مینڈک تھا... تھے... ہاں... مینڈک... نہیں۔ ایک ...وہاں ایک کتا تھا اور پریشان بیٹھا تھا...... (ہوں...) اور..... پھر..... ایک کتا ادھر آیا اور...... (ہاں ہاں!) نہیں... مینڈک ادھر آیا اور بولا۔ آج میری سالگرہ ہے۔

چار سالہ بچے کے مقابلے میں سات سالہ بچے کی کہانی میں ٹھہر جانے، پھر شروع کرنے، پھر ٹھہر جانے اور دوبار شروع کرنے سے ظاہر ہوتا ہے کہ اس عمر کے بچوں میں اپنی غلطی درست کرنے اور اپنی بات واضح کرنے کی صلاحیت ہوتی ہے۔ دس سال کے بچے بھی اسی طرح اپنی اصلاح کرنے کی کوشش کرتے ہیں (بالغ لوگ بھی ایسا ہی کرتے ہیں۔) سات سالہ بچے کے برعکس دس سالہ بچہ غلطی درست کر کے صحیح راستے پر چل پڑتا ہے۔ لیکن سات سالہ بچہ اس کے بعد بھی جو بیان کرتا ہے وہ غیر موثر یا ملا جلا اظہار ہی ہوتا ہے۔ اس ملے جلے اظہار کی ایک مثال ہے جب ایک بچہ کہانی کے اختتام پر کہتا ہے یہ کہانی ہاتھی اور ایک شیر کے بارے میں تھی۔ یہاں بچے نے کامیابی کے ساتھ ایسا جملہ استعمال کیا جس سے کہانی کے سیاق وسباق کا پتہ چلتا ہے۔ ''ایک شیر'' کہہ کر اس نے شیر کا تعین کر دیا۔ اگر وہ ایک ہاتھی بھی کہہ دیتا تو وہ موثر بیان ہو جاتا۔

اس تحقیق کے عام تعلیمی اثرات پر بات کرنے سے پہلے ایک اور تحقیق پر غور کرنا ضروری

ہے۔اوپر جومثال دی گئی ہے وہ فلم دیکھنے کے بعد کی صورت حال ہے کہ بچے نے بتایا کہ اس نے کیا دیکھا۔فلم کی کہانی بیان کرنے کے دوران جب بچوں کو تصویریں بھی دکھائی گئیں تو ان کی کارکردگی اس سے زیادہ مختلف نہیں تھی جس کا مظاہرہ اُنہوں نے تصویریں دیکھے بغیر فلم کی کہانی بیان کرتے وقت کیا تھا۔اس کے برخلاف چار سالہ بچوں کی کا کردگی میں فرق پڑا۔کارٹون کا اسٹرپ دکھانے پر اُنہوں نے ''یہ بلی'' وہ کتا'' اور ''اس کا سا'' جیسے اشارے زیادہ کامیابی کے ساتھ استعمال کئے۔ایک حساب سے دیکھا جائے تو ان الفاظ کا اس وقت زیادہ استعمال جب وہ شخص یا چیز سامنے ہو تو مناسب ہی نظر آتا ہے تاہم یہ بات کہ چار سال کے بچے ...... لیکن ان سے بڑے بچے نہیں .... اس قسم کی چیزوں کا زیادہ استعمال کرتے ہیں، ہمارے دماغ میں چند سوال اُٹھاتی ہے۔اوران سے چند اہم مشاہدات سامنے آتے ہیں۔

اول تو اس سے کارمیلوف سمتھ کے اس موقف کی تائید ہوتی ہے کہ چھ سات سال سے کم عمر کے بچے عام طور پر توصیفی (ضمیر) الفاظ کا استعمال مشترکہ ماحول میں کسی چیز کا سوال دینے کے لیے استعمال کرتے ہیں، زبان کے اندرونی اشارے کے لیے استعمال نہیں کرتے۔ دوسرے چونکہ بڑے بچے اس انداز سے بات نہیں کرتے اس لیے معلوم ہوا کہ وہ کام کی نوعیت کو زیادہ سمجھتے ہیں اور اُنہوں نے کہانی اس طرح بیان کی جیسے تجربہ کرنے والوں نے بیان کی تھی۔ دوسرے الفاظ میں اُنہوں نے احساس کیا کہ کہانی کہنے کے لئے ایسی زبان استعمال کرنے کی ضرورت ہے جو اصل متن کی طرح ہو۔دوسرے الفاظ میں اسے یوں سمجھئے کہ وہ یہ بات جان گئے ہیں کہ اگر کوئی کہانی سنانے کو کہے تو اس کا کیا مطلب ہوتا ہے۔چار سال کا بچہ اس بات کو نہیں سمجھتا یا پھر اس کے پاس وہ زبان نہیں جس سے کہانی اچھی طرح بیان کر سکے۔

زبان اور ادراک

پیاژے بچوں کی ذہنی نشو ونما کا پہلا ماہر تھا جس نے کسی بات کی وضاحت کرنے یا کوئی قصہ بیان کرنے میں بچے کو درپیش مشکلات کی طرف ہماری توجہ مبذول کرائی۔اس نے خیال ظاہر کیا کہ سات سال کی عمر کے قریب پہنچ کر ذہنی صلاحیتوں کو کام میں لانے کا ایسا مرحلہ آجاتا ہے جہاں بچے سننے والوں کی ضروریات اور ان کے تقاضوں کو سمجھنے لگتے ہیں اور یہ جاننے لگتے ہیں کہ دوسرے لوگوں کے ساتھ بات چیت کے وقت ان سے دوسرے لوگوں کی توقعات کیا ہوتی

ہیں۔ ایسا اس لئے ہوتا ہے کہ وہ اس مرحلے پر اپنی ذہنی مرکزیت ختم کر دیتے ہیں اور دوسرے لوگوں کے نقطہ نظر سے واقعات کو سمجھنا شروع کر دیتے ہیں۔ چھوٹے بچے زبان کے اندرونی اشاروں کا استعمال نہیں کرتے بلکہ وہ کر ہی نہیں سکتے۔ ان کے اندر یہ سمجھنے کی اہلیت نہیں ہوتی کہ جب وہ کہتے ہیں ''پیسہ بکس میں تھا'' تو اس سے بات صاف نہیں ہوتی۔ چونکہ وہ اپنے ہی ذہنی خول میں بند ہوتے ہیں۔ اس لئے وہ فرض کر لیتے ہیں کہ لوگ ان کے علم، خیالات اور یادوں میں برابر کے شریک ہیں۔ سات سال کا بچہ اس مفروضہ سے چھٹکارا پالیتا ہے اور یہ سوچنے لگتا ہے کہ وہ جو کچھ کہہ رہا ہے اسے ان لوگوں کے لیے کس طرح قابل فہم بنائے جو اس کے پس منظر سے واقف نہیں ہیں۔ زبان کی یہ ترقی اسی صورت میں ممکن ہے جب بچہ اپنی مرکزیت ختم کر دے اور خول سے باہر نکل کر خود دوسرے شخص کا کردار اختیار کر لے۔

لیکن بچے کی مشکلات اور ذہنی نشوونما کے اسباب کی وضاحت دوسرے انداز سے بھی کی جاسکتی ہے۔ بچہ جب تک واقعات وحالات کے بیان کے لئے زبان کے استعمال پر قدرت حاصل نہیں کر لیتا اس وقت تک وہ زبان کے دوسرے اظہارات کو کام میں لانے کے قابل نہیں ہوسکتا۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ اس میں قدرتی ترتیب ہوتی ہے جس کے تحت ہم اپنے اردگرد کے ماحول میں پیش آنے والے واقعات کا حوالہ دینے کے لیے جو زبان استعمال کرتے ہیں وہ ان جملوں کی ساخت کی بنیاد بنتی ہے جو ایک دوسرے کا حوالہ دینے کے کام آتے ہیں۔ اس لحاظ سے بچہ اپنے خول میں بند یا خود پسند نہیں ہوتا بلکہ وہ جو کچھ جانتا ہے اسے بیان کرنے کے لیے اس کے پاس زبان نہیں ہوتی۔

وانگوٹسکی کا نظریہ، جس پر ہک مین نے اپنی تحقیق کی بنیاد رکھی ہے۔ زبانی بات چیت کے ارتقائی نوعیت پر اصرار کے سلسلے میں پیاژے کے نظریہ سے مختلف ہے۔ اس نظریہ کے تحت دوسروں کے ساتھ بات چیت سے ہی بچے کو زبان کے ابلاغ سے علمی (لسانی) ارتقا میں مدد ملتی ہے۔ وہ کہتا ہے کہ بچے آویزش اور عدم توازن پیدا کر کے ایسا کرتے ہیں۔ خود بخود پیدا ہونے والی علمی تبدیلیاں اس آویزش اور فرق کو سمجھنے میں مدد دیتی ہیں اور زبان سے مترشح ہونے والے معانی کو جذب کرنے کی بنیاد فراہم کرتی ہیں۔ تاہم وانگوٹسکی اور برونر کے نزدیک واضح اظہار کے وسائل پر قدرت حاصل کرنا ہی ایسی چیز ہے جو علمی اور لسانی ترقی ممکن بناتی ہے (اسے ارتقائی سکہ کے دورخ کہا جاسکتا ہے)..... ان دو متضاد نظریات نے تدریس اور استاد کے کردار سے

متعلق دوررس نتائج مرتب کئے ہیں۔ کیونکہ ان میں سے ایک نظریہ بچے کی تعلیم میں ماہروں کے زیادہ ملوث ہونے کا تقاضہ کرتا ہے۔ لیکن سوال یہ ہے کہ ہم ان دونوں کے درمیان تصفیہ کیسے کرا سکتے ہیں۔

ہم اس موضوع سے متعلق کئی شواہد پہلے پیش کر چکے ہیں۔ ہم وہ دلائل دہرانا نہیں چاہتے، بجز اس کے کہ اس تحقیق کی طرف توجہ دلائیں جس نے ثابت کیا ہے کہ چھ سات سال سے کم عمر کے بچے بھی بعض حالات میں اپنی بات کے لیے معقول دلائل پیش کر لیتے ہیں۔ بعض صورتوں میں وہ اپنے ماحول سے ماورا ہو کر بھی دوسرے لوگوں کے نقطۂ نظر سے دُنیا کو سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں۔ ان شواہد سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچے نہ تو معقول نتائج حاصل کرنے کے نااہل ہوتے ہیں اور نہ وہ ہمیشہ ہی انانیت پسند ہوتے ہیں۔ اگر یہ بات درست ہے تو ہم پیاژے کی اس تشریح کو مسترد کرتے ہیں جس میں وہ بچوں کی ان مشکلات کا ذکر کرتا ہے جو وہ اپنی دیکھی ہوئی چیزوں کو زبان سے بیان کرنے میں محسوس کرتے ہیں اور ہم اس خیال سے اتفاق کر سکتے ہیں کہ یہ مشکلات اظہار بیان اور زبان پر قدرت حاصل نہ ہونے کی وجہ سے پیش آتی ہیں۔

اسکول کی عمر سے پہلے کے بچوں کے ابلاغ کی اس صلاحیت کے بارے میں تحقیق کی گئی ہے جس پر بچے کو اس وقت تک قدرت نہیں ہوتی۔ ان تحقیقات میں بچے کی ان کوششوں کا مطالعہ بھی شامل ہے جو وہ دوسرے لوگوں کی بات سمجھنے کے لیے کرتا ہے اور اس لیاقت کا مطالعہ بھی شامل ہے جو وہ دوسرے لوگوں کی بات سمجھنے کے لیے کرتا ہے اور اس لیاقت کا مطالعہ بھی جس سے وہ دوسرے لوگوں کی باتوں میں موجود ابہام یا صراحت کے بارے میں فیصلہ کرتا ہے۔ ہم نے ان تحقیقات کا ذکر کیا ہے جن میں یہ مطالعہ کیا گیا ہے کہ بچہ زبان کے بعض انداز کس طرح استعمال کرتا ہے۔ لیکن سوال یہ ہے کہ دوسرے لوگ جس طرح زبان استعمال کر رہے ہیں بچے اس کے بارے میں کیا جانتے ہیں؟ کیا وہ اپنے آپ کو اس شخص کی جگہ تصور کر سکتے ہیں جسے کوئی ہدایت دی جا رہی ہے اور یہ بتا سکتے ہیں کہ وہ ہدایت اتنی واضح اور صاف ہے کہ اس کی بنیاد پر خود وہ کام کر سکتے ہیں؟

ان سوالوں کا جواب دینے کے لیے جو صورت حال تیار کی گئی وہ اس طرح تھی: ایک بچے سے کہا گیا کہ وہ ان دو افراد کو غور سے دیکھئے جو اظہار ابلاغ کا کھیل کھیل رہے ہیں۔ کھیلنے والوں میں سے ایک فرد سے کہا گیا کہ وہ دوسرے فرد کو یہ بتائے کہ مختلف تصویروں میں سے وہ کون سی

تصویر منتخب کرے۔ وہ تصویریں اس طرح رکھی گئی تھیں کہ ان کی نامکمل سی تشریح ہی کی جاسکتی تھی۔ مثلاً ایسی تصویریں جن میں کچھ میں ٹوپی اوڑھے لڑکے اور لڑکیاں تھیں اور چند میں ٹوپی کے بغیر ٹوپیاں بھی مختلف شکلوں اور مختلف رنگوں کی تھیں .... استاد کے دماغ میں اس کی جو تشریح تھیا اس کا تقاضہ یہ تھا کہ لڑکے اور لڑکی کی جنس اور ٹوپیوں کے رنگوں پر توجہ دی جائے۔ فرض کیجئے نامکمل سی بات کی جاتی۔ یعنی ہدایت دینے والا شخص رنگ کا ذکر کرنا بھول جاتا اور سننے والے کو ایسی مبہم تشریح میں الجھا دیتا جو صرف ایک یا دو تصویروں کے لیے ہی مناسب ہوسکتی ہے۔ اس صورت میں چار سال کا بچہ کیا کرتا؟ کیا وہ سمجھ جاتا کہ جو کچھ کہا گیا ہے وہ نامکمل ہے اس لئے مبہم ہے؟ یا وہ اپنے آپ میں ایسا کھویا ہوا ہوتا کہ وہ سننے والے کی پریشانی بالکل ہی نہیں سمجھتا؟

ایسا لگتا ہے کہ اکثر چار سالہ بچے سننے والے کی مشکلات کا احساس نہیں رکھتے بلکہ وہ نہ سمجھنے کا الزام دوسروں کو دیتے ہیں۔ وہ یہ فرض کر لیتے ہیں کہ بولنے کا مطلب ہی یہ ہے کہ بولنے والے نے اپنی بات سمجھا دی اور جو بھی شخص بول رہا ہے وہ یہی کر رہا ہے۔ یہاں ہم کہہ سکتے ہیں کہ اسکول جانے کی عمر سے پہلے بچوں کے اندر یہ جاننے کی صلاحیت نہیں ہوتی کہ سننے والے کو کیا مشکلات ہیں۔ اصل میں وہ یہ نہیں سمجھ سکتا کہ بولنے والا کیا کہنے کی کوشش کر رہا ہے۔ بلکہ فرض کر لیتا ہے کہ لوگ جو کچھ کہہ رہے ہیں وہ اشیاء کا براہ راست اور واضح عکس ہے۔

لیکن یہ اتنی سادہ بات بھی نہیں ہے جتنی اس تشریح میں نظر آتی ہے۔ بعض چار سال کے بچے یہ جاننے کی اہلیت رکھتے ہیں کہ لوگ ہمیشہ ایسی پوری بات نہیں کرتے کہ سننے والے ان کی بات سمجھ جائیں، گویا وہ بچے سننے والے کی مشکلات سمجھتے ہیں اور جانتے ہیں کہ بولنے والا جو کچھ کہہ رہا ہے وہ ضروری نہیں کہ اتنا واضح ہو کہ سننے والا اسے پوری طرح سمجھ لے اور اس کے مطابق عمل کرے۔ تاہم چند بچوں کا مشاہدہ کرنے سے اسے قاعدہ کلیہ نہیں بنایا جاسکتا۔ بعض بچے ذہنی طور پر جلدی پختگی حاصل کر لیتے ہیں، وہ جلدی بولنے بھی لگتے ہیں۔ چند اور تجربات سے اندازہ لگایا گیا ہے کہ جو بچے سننے والے کی مشکلات سمجھ لیتے ہیں وہ ان کی کسی اندرونی صلاحیت کی دلیل نہیں ہوتی، بلکہ وہ بچے اپنے تجربے کی بناء پر ایسا کرتے ہیں۔

جو بچے کسی شخص کی بات کے واضح یا مبہم ہونے کا فیصلہ کرنے کی لیاقت رکھتے ہیں وہ بچے ان گھرانوں سے تعلق رکھتے ہیں جہاں ماں باپ اپنے بچوں کے ساتھ صاف اور واضح انداز میں بات کرتے ہیں۔ آیئے اسے ایک مثال سے سمجھئے۔ ایک بچہ اپنی ماں سے کچھ کہتا ہے۔ ماں نہیں

سمجھتی۔اب ماں اس سے پوچھے گی ''کیا بیٹے؟'' یا ''کیا کہا آپ نے ......؟'' آپ کو یہ چاہیئے یا وہ؟'' دوسرے الفاظ میں وہ بچے سے کہے گی کہ وہ اپنی بات کی وضاحت کرے یا وہ کہے گی ''بیٹا، میں سمجھی نہیں''۔ایک پختہ سننے والے کے لئے ماں کی طرف سے بچے تک اپنی بے یقینی کی کیفیت پہنچانے کی یہ کوشش زبان کے قواعد میں ردوبدل ہے۔لیکن روبنسن نے جوشواہد جمع کئے ہیں ان کی رو سے بچے کے بولنے کی صلاحیت پر اس سے جو اثر پڑتا ہے وہ مختلف ہوتا ہے۔جن بچوں کو ماں باپ کی طرف سے صاف صاف بتادیا جاتا ہے کہ وہ ان کی بات کیوں نہیں سمجھ سکے، ان بچوں میں سننے والے کی مشکلات سمجھنے کی اہلیت زیادہ ہوگی۔جن بچوں کے والدین صرف سوال کرنے تک ہی اپنی بات محدود رکھتے ہیں وہ بچے ابلاغ کی دشواریاں سمجھنے سے قاصر رہتے ہیں۔والدین کی جانب سے بچوں کے ساتھ بات کرنے کے انداز اور بچوں کی زبان دانی کے ارتقا کے درمیان جو رشتہ دریافت کیا گیا ہے اس کا ہرگز یہ مطلب نہیں کہ کوئی ایک صورت حال دوسری کا سبب ہے۔البتہ یہ ممکن ہے کہ جو بچے اپنی عمر سے پہلے زبان بولنا سیکھ لیتے ہیں وہ دوسرے بچوں کی بول چال کے بجائے اپنے والدین سے بولنے کا انداز سیکھتے ہیں۔اس سلسلے میں جو مزید شہادتیں ملی ہیں ان سے ثابت ہوتا ہے کہ والدین بچے کی زبان اور اس کی قوت اظہار پر اثر انداز ہوتے ہیں۔اس سے یہ بھی پتہ چلتا ہے کہ بچوں کے ''مابعد اللسان شعور'' (زبان استعمال کرنے کے بجائے زبان کے بارے میں شعور) کی ترقی کیلئے ان کی تربیت کی جاسکتی ہے۔

اوپر ابلاغ کے جس کھیل کا ذکر کیا گیا ہے روبنسن جوڑے نے ایک نرسری اسکول کے بچوں کو اس میں شامل کیا۔بچوں کے مختلف گروپوں نے جو مبہم یا نامکمل بیان دیئے ان کا جواب دینے کے مختلف طریقے اختیار کئے گئے۔مثلاً ایسے موقع پر کہا گیا۔ ''میں سمجھا نہیں، تم نے کیا کہا؟'' یا ''تمہارا مطلب اس چیز سے ہے یا اس سے؟''

اس طرح کے چند اسباق کے بعد بچوں سے کہا گیا کہ وہ ان لوگوں کی باتیں غور سے سنیں جو اسی قسم کے ابلاغ کا کھیل کھیل رہے تھے اور بتائیں کہ بعض اوقات سننے والوں کو مشکل کیوں پیش آتی ہے۔جن گروپوں کے بچوں کو ان کے اپنے کھیل کے دوران میں بتایا گیا تھا کہ ان کی بات استاد کی سمجھ میں نہیں آرہی ہے وہ بچے دوسرے بچوں کے مقابلے میں اس مسئلہ کو زیادہ سمجھ سکے۔اس تجربہ سے اس بات کی تصدیق ہوگئی کہ ننھے بچے لازمی طور پر انا پسند یا اپنے خول میں

بند نہیں ہوتے اور انہیں سکھایا جا سکتا ہے کہ دوسرے لوگوں کی بات چیت کی خوبی یا خرابی کا کیسے اندازہ لگایا جائے۔

وائگوٹسکی کو یاد کیجئے، اس نے کہا تھا کہ ذہنی اور لسانی ارتقاء بیرونی اور معاشرتی سطح پر ہوتا ہے جو اسے ذات کا حصہ بنانے کے ایک خاص عمل کے ذریعہ ذاتی اور دماغی عمل بن جاتے ہیں۔ مثال کے طور پر بچہ جب زبانی بحث کرتا ہے تو اس سے اس کی اس بات چیت کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے جو وہ اپنے آپ سے کرتا رہتا ہے۔ دوسروں سے بات کرنا اور دوسروں کا اس سے مخاطب ہونا بالآخر بچے کا دماغی عمل بن جاتا ہے، بچہ اس وقت دوسرے شخص کا رول اختیار کر لیتا ہے اور گویا اپنے آپ سے بات کرتا ہے۔ یہ بات چیت کیا شکل اختیار کرتی ہے اس کا انحصار اس بات پر ہوتا ہے کہ بچہ کس انداز سے بات کر رہا ہے، اپنے مخاطب کو اس نے کس طرح اپنی گرفت میں لے رکھا ہے اور دوسرے لوگ اس کے ساتھ کس طرح بات کر رہے ہیں۔ وائگوٹسکی کے ماننے والے کہہ سکتے ہیں کہ روبنسنز کی یہ تحقیق ان کی تصدیق کرتی ہے اور اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ سماجی میل جول اور اسی قسم کے دوسرے تجربے، جیسے دوسروں کے ساتھ بات چیت، معلومات کا حصول، وضاحت اور بچے کے سامنے چیزوں کی تشریح، صرف بچے کی وقتی سرگرمیوں پر ہی اثر انداز نہیں ہوتی بلکہ اس سے بچے کے اندر قوت استدلال کی پرورش اور خود سیکھنے کا عمل بھی شروع ہو جاتا ہے۔ بچے کو کسی کام کے بارے میں مختصر سا علم ''وراثت'' میں نہیں ملتا بلکہ وہ آہستہ آہستہ تدریسی یا تعلیمی عمل کو اپنی ذات کا حصہ بناتا ہے۔ وہ جان لیتا نہیں۔ وہ جان لیتا ہے کہ اسے کس طرح سیکھنا چاہیئے۔ کس طرح کسی چیز کی توجیہ کرنا چاہیئے اور کس طرح اپنی جسمانی اور دماغی سرگرمیوں کو منضبط کرنا چاہیئے۔

ان تحقیقات سے معلوم ہوتا ہے کہ بچوں کو اظہار وابلاغ کے وہ نہایت مشکل ہنر سکھائے جا سکتے ہیں جن سے ان کے اندر اپنی ذات سے باہر نکلنے کی صلاحیت پیدا ہوتی ہے۔ بچے چونکہ ناتجربہ کار ہوتے ہیں اور ان کے اندر دوسروں کی اور اپنی بات چیت کا تجزیہ کرنے اور اس بات چیت کی قدر و قیمت معلوم کرنے کی اہلیت نہیں ہوتی اس لئے اکثر ننھے بچے فرض کر لیتے ہیں کہ بات نہ سمجھنے کی ذمہ داری سننے والوں پر عائد ہوتی ہے غالباً یہ تجربہ ان کے روزمرہ تجربات کے مطابق ہوتا ہے۔ میں نے پہلے کہا ہے کہ بڑے لوگ بچوں کے ساتھ باتیں کرتے ہوئے اپنے اوپر یہ ذمہ داری لے لیتے ہیں کہ جو کچھ کہہ رہے ہیں وہ صاف اور واضح ہو۔ چنانچہ اگر بچہ یہ فرض

کر لیتا ہے کہ ''بولنے کا مطلب ہی یہ ہے کہ سننے والا خود ہی سمجھ لے''، تو وہ دراصل اپنے تجربہ کی بنیاد پر ایسا کرتا ہے۔ تاہم روبنسز نے تدریس کے جو تجربات کئے ہیں ان میں اکثر بچوں نے اس مفروضہ کو اس وقت غلط کر دیا جب اپنے آپ کو سکھانے کی کوشش کے دوران میں ان دوسرے لوگوں کی ذہنی کیفیت سے آگاہی ہوئی۔ وہ یہ جان گئے کہ زبان سیکھنے کا تجزیہ کیسے کیا جائے اور قوت گویائی میں ترقی کا اندازہ کیسے لگایا جائے۔

روبنسز نے بچوں کے سکھانے کے دوسرے طریقے بھی اختیار کئے لیکن ان میں انہیں اتنی کامیابی نہیں ہوئی جتنی اس طریقے میں۔ بچوں کو سکھانے کے اور بھی طریقے ہیں مثلاً یہ کہ معلومات بہم پہنچانے والی بات چیت کا کس طرح تجزیہ کیا جائے (یعنی بچوں کو محض یہ بتایا جائے کہ کام کرنے کا صحیح طریقہ کیا ہے) اور ان سے اُمید رکھی جائے کہ وہ نقل کر کے سیکھ لیں گے۔ تدریس کے مختلف طریقے مختلف حوالوں سے کس طرح کامیاب ہوتے ہیں؟ ان کا تجزیہ کرنے سے نہ صرف ہمیں تدریس کی نوعیت سمجھنے میں مدد ملے گی بلکہ سیکھنے کے عمل کے بارے میں بھی بہت کچھ معلوم ہوگا۔

معلومات بہم پہنچانا

اس تحقیق کے بعد کہ سکھانے سے ''مابعد اللسان''، شعور بڑھانے میں مدد ملتی ہے اس دلیل کو بھی تقویت ملی کہ خاص قسم کے معاشرتی تجربات سے کسی حد تک بول چال اور ذہنی ارتقا میں سہولت حاصل ہوتی ہے۔ اس سے ہرگز یہ مراد نہیں ہے کہ عام طور پر بچے کو براہ راست یہ سکھایا جاتا ہے کہ وہ کیسے بولیں اور کس طرح اپنی بات میں صفائی پیدا کریں۔ ہم نے اکثر دیکھا ہے کہ بول چال میں بچے اپنی غلطی کی اصلاح خود ہی کر لیتے ہیں۔ اس سے اس بات کی قوی شہادت ملتی ہے کہ سیکھنے میں اپنے آپ کو خود تعلیم دینے کا علم نہایت اہم اور مرکزی رول ادا کرتا ہے۔ پھر بھی اس کا مطلب یہ نہیں ہے کہ بچے کے سیکھنے اور اس کی ذہنی نشوونما پر زیادہ بالغ اور اس سے بڑے لوگ اثر انداز نہیں ہوتے۔ مثلاً ہک مین کے تجربہ میں سات سال کے بچوں کو واضح طور پر نہیں بتایا جاتا کہ وہ جس چیز کا حوالہ دے رہے ہیں وہ واضح نہیں ہے، بلکہ وہ خود ہی محسوس کر لیتے ہیں کہ ان کی بات واضح نہیں ہے۔ چنانچہ وہ خود ہی اپنی اصلاح کر لیتے ہیں۔ وہ خود ہی ایسا راستہ نکالتے ہیں جس سے ان کی بات صاف ہو جاتی ہے۔ بچے بالعموم کافی حد تک یہ جانتے ہیں کہ وہ

کیا کام کامیابی کے ساتھ نہیں کر سکتے۔ دوسرے الفاظ میں اس طرح کہہ لیجئے کہ وہ اس عمر میں بھی یہ سمجھتے ہیں کہ ان کے لیے صحیح کام کون سا ہے اور کون سا کام ایسا ہے جو وہ نہیں کر سکتے۔ اس طرح بچہ اس قابل ہو جاتا ہے کہ مشکلات پر قابو پانے کی لیاقت سے اپنے کام کی تعمیر خود ہی کر سکے۔ یعنی جب وہ سمجھنے لگتا ہے کہ وہ کیا کام صحت کے ساتھ کر سکتا ہے تو گویا اسے وہ کسوٹی مل جاتی ہے جس پر وہ اپنے ہر کام کو پرکھ سکتا ہے۔ جب اسے یہ معیار یا کسوٹی مل جاتی ہے تو اسے اپنی کامیابی کا اندازہ خود ہی ہو جاتا ہے۔

اب یہاں پھر پیاژے کا نظریہ سامنے آتا ہے۔ بچہ کے بارے میں یہ خیال کہ وہ اپنی مشکل خود دور کر لیتا ہے اور اپنی سمجھ بوجھ کی تعمیر کر لیتا ہے پیاژے کے نظریہ کے عین مطابق ہے۔ یہ تصور بچوں کے سیکھنے اور ان کی ذہنی نشو ونما کے دوسرے نظریات سے بھی مطابقت رکھتا ہے۔ مثلاً برونر بچے کو مسائل حل کرنے والا قرار دیتا ہے اور کہتا ہے کہ تعلیم بچے کی اس طرح مدد کرتی ہے کہ بچہ اس کے ذریعہ قابل حل مسائل دریافت کرتا ہے۔ لیکن مسائل حل کرنے کی قدرتی صلاحیت اور اپنی تعلیم خود کرنے کی اہلیت کو تسلیم کرنے کا یہ مطلب نہیں ہے کہ جو کچھ وہ سیکھتا ہے اس پر دوسرے لوگوں کے ساتھ اس کا میل جول کوئی اثر نہیں ڈالتا۔ ان اثرات کی نوعیت کا جائزہ لینے سے پہلے میں بچے کی اس اہلیت کی ماہیت پر مزید بات کرنا چاہوں گا جس کے ذریعہ وہ اپنی بات میں وضاحت پیدا کرتا ہے۔ بالغوں پر تحقیق کے بعد اپنی بات کو دوسروں کے لیے قابل فہم بنانے کے سلسلے میں بچوں کی قدرتی صلاحیت کی جو تصویر ابھرتی ہے وہ کچھ زیادہ روشن نہیں ہے۔ اس سے یہ بھی معلوم ہوتا ہے کہ یہ فیصلہ کرنے میں تعلیمی تجربہ نہایت اہم رول ادا کرتا ہے کہ بچے وضاحت، ہدایت اور دوسرے منظّم کاموں کے لیے زبان کو ایک آلہ کے طور پر استعمال کرنے کی کتنی اور کس حد تک اہلیت رکھتے ہیں۔

نابالغوں میں اظہار کی صلاحیت پر تحقیق کرتے ہوئے براؤن اور اس کے رفقا نے اسکاٹ لینڈ میں چودہ سے سترہ سال تک کی عمر کے پانچ سو طلبہ پر تجربہ کیا۔ ان میں سے تین سو کے بارے میں اسکول کی انتظامیہ کی رائے تھی کہ وہ تعلیمی لحاظ سے تیسرے سے بھی نچلے درجہ پر آتے ہیں اور کامیابی کے ساتھ ان کا اسکول سے فارغ ہونا مشکوک ہے۔

اس تحقیق کا مقصد براؤن کے الفاظ میں بات چیت اور معلومات بہم پہنچانے والی گفتگو کے درمیان امتیاز قائم کرنا تھا۔ بات چیت دو طرفہ عمل ہوتا ہے جس میں شرکت کرنے والے لوگ

ایک دوسرے کو سمجھنے اور اپنی بات سمجھانے کی ذمہ داری قبول کرتے ہیں اور زیر بحث موضوع کو آگے بڑھاتے ہیں۔ بچوں کو آپس میں باتیں کرتے دیکھئے۔ وہ خوب بولتے ہیں، مذاق بھی کرتے ہیں اور بظاہر انہیں کوئی پریشانی نہیں ہوتی۔ ہاں، اگر ان سے بات کرنے والا کوئی اجنبی ہو تو وہ جھجک محسوس کرتے ہیں پھر بھی وہ اس کے ساتھ بات کرتے ہیں۔ البتہ ان پر ابلاغ کا ذرا سا بھی زیادہ بوجھ پڑے تو ان کے اندر رکاوٹ پیدا ہوتی ہے مثال کے طور پر اگر کسی بچے سے کہا جائے کہ ٹیپ ریکارڈ سامنے رکھ کر اپنے دوست سے باتیں کرے تو وہ رکاوٹ محسوس کرے گا اور اس کی بات میں تسلسل نہیں رہے گا۔ اس کے برعکس اگر وہ اس کے بغیر، سامنے بیٹھ کر اپنے دوست سے بات کرے تو اسے کسی قسم کی دشواری پیش نہیں آئے گی۔ بات چیت میں معمولی سا ''غیر شخصی عنصر'' بھی بچے کی کارکردگی پر خاصہ برا اثر ڈال سکتا ہے۔ اگر بچوں کے سامنے کوئی نہ بیٹھا ہو یا انہیں ایک دوسرے کے ساتھ مل کر بات کرنے کی سہولت حاصل نہ ہو تو اس سے بھی صاف اور واضح بات کرنے میں فرق پڑتا ہے۔ اور جب بچوں سے تفصیل کے ساتھ بات کرنے اور ہدایات دینے کو کہا جائے تو ان کی کارکردگی اور بھی خراب ہو جاتی ہے۔ معلومات بہم پہنچانے کے سلسلے میں جو مطالعہ کیا گیا ہے اس پر گفتگو کرنے سے پہلے مجھے اس بات چیت کی نوعیت کے بارے میں اور اس فرق پر بات کرنا ہے جو مثلاً دوست کے ساتھ پرسکون بات چیت اور استاد کے ساتھ ''دباؤ'' کے ساتھ بات چیت کے درمیان ہوتا ہے۔

وارڈا (Wardaugh) نے اپنی نہایت معلوماتی اور دلچسپ کتاب میں ان سماجی پریکٹسوں اور اقدار پر روشنی ڈالی ہے جو بات چیت میں پنہاں ہوتے ہیں۔ اس نے بتایا ہے کہ دو انسانوں کی بات چیت اپنی نوعیت کے اعتبار سے خالصتاً ذاتی اور دُنیاوی ہوتی ہے اور اس کا تعلق روزمرہ کے واقعات اور تجربات سے ہوتا ہے۔ اہم بات یہ ہے کہ کوئی شخص دوسرے کی بات کی گہرائی میں زیادہ جانے کی کوشش نہیں کرتا اور اس کا زیادہ تجزیہ نہیں کرتا۔ یعنی اگر کوئی چاہے تو خاموش بھی رہ سکتا ہے۔ ہمارے اخلاق و آداب ہمیں کسی شخص کے ارادوں، اس کے رجحانات، اس کے رویوں اور اس کے عقائد کے بارے میں بہت زیادہ کھوج لگانے کی اجازت نہیں دیتے۔ مقصد یہ ہوتا ہے کہ ہر شخص کی نجی زندگی کا احترام کرنا چاہیے اور ہمیں ان حدود کا علم ہونا چاہیئے جس سے آگے ہم نہیں جاسکتے۔ یہ حدود اس شخص کے ساتھ ہمارے تعلقات کی نوعیت کے ساتھ بدلتی رہتی ہیں جس کے ساتھ ہم بات کر رہے ہیں کسی شخص سے یہ کہنا کہ وہ سچی سچی بات

بتائے اور صاف صاف بات کرے انتہائی بداخلاقی اور بدتمیزی ہے۔

اگر ہم روزمرہ بات چیت میں بچے کے تجربہ اور اسکول کے اندر بولی جانے والی زبان کے فرق پر غور کریں تو بھی بظاہر معمولی مشاہدات بہت اہمیت اختیار کر لیتے ہیں اسکول میں تعلیم کا مقصد دوسرے کاموں کے علاوہ علم و ہنر کی ترسیل، اس میں شرکت، اس پر تبادلہ خیالات، اس کا تجزیہ اور اس کی قدر و قیمت معلوم کرنا ہوتا ہے۔ علم و فہم کے لیے سچائی، صحت اور صراحت کی تلاش تعلیم کا لازمی جزو ہے۔ عام زندگی میں جو بات چیت کی جاتی ہے اور اسکول کے اندر جو کچھ بولا جاتا ہے وہ انسانوں کے درمیان تعلقات کی نوعیت اور زبان استعمال کرنے کے مختلف انداز کی عکاسی کرتا ہے۔ مثال کے طور پر اسکول میں یہ بات بالکل جائز ہے (حالانکہ مناسب نہیں ہے۔ اس کے متعلق ہم آگے بتائیں گے) کہ تمام سوال استاد ہی کرے۔ روزمرہ بات چیت میں سوالوں کا مقصد اور ہوتا ہے۔ (زیادہ تر اس کا مقصد معلومات حاصل کرنا ہوتا ہے۔) عام طور سے لوگ دوسرے لوگوں سے سوال اس لئے کرتے ہیں کہ وہ جو کچھ نہیں جانتے ہیں وہ جان جائیں۔ یہ سوال اس صورت میں جائز ہوتے ہیں کہ جس سے سوال کیا گیا ہے اس کی سمجھ میں آجائے کہ سوال کرنے والا کیا چاہتا ہے اور یہ کہ جواب دینے کا کوئی منفی اثر نہ ہو۔ اگر منفی اثر کا خدشہ ہے تو اس کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ باہم گفت وشنید کی جائے جس کے بعد مناسب جواب حاصل کیا جاسکے۔ فرض کیجئے آپ اپنے گھر آتے ہیں اور دروازہ پر کھڑا کوئی اجنبی شخص آپ سے سوال کرتا ہے کہ آپ کی آمدنی کیا ہے، تو آپ کیا جواب دیں گے؟

سوال درخواست کرنے اور امداد طلب کرنے کے لیے بھی کئے جاتے ہیں۔ یہاں بھی جواب حاصل کرنا صرف زبان کا مسئلہ نہیں ہے بلکہ ایک اخلاقی مسئلہ بھی ہے۔ کیا سوال کرنے والے کو ایسا سوال کرنے کا حق ہے؟ کیا سوال کرنے والے نے اس بات پر غور کرلیا ہے اس کی درخواست پوری کرنے سے جواب دینے والے پر کیا اثر پڑے گا؟ اگر جواب دینے سے سوال کرنے والے کے فائدے کے مقابلے میں جواب دینے والے کے وقت، شہرت یا حقوق کو نقصان پہنچے گا تو ایسا سوال کسی طرح بھی مناسب نہیں سمجھا جائے گا۔ سوال سے اخلاق و عادات، اپنی دلچسپی اور تعلقات بہتر بنانے کا اظہار ہونا چاہیئے۔ سوال اپنا اخلاق ظاہر کرنے کا ایک طریقہ بھی ہے۔ دوسرے لوگوں سے ہمدردی ظاہر کرنا یا ان کے معاملات سے اپنی دلچسپی ظاہر کرنا ایک عام بات ہے، لیکن انتہائی نازک مسئلہ بھی ہے۔ جیسا کہ اوپر کہا گیا ہے کہ کسی شخص کو

ناراض کئے بغیر اس کے بارے میں میں اس وقت مزید بات کروں گا جب مختلف سماجی اور ثقافتی پس منظر رکھنے والے لوگوں کے میل جول سے بحث کی جائے گی۔

اسکولوں میں جو سوال کئے جاتے ہیں وہ ان اخلاق و آداب کی کئی اعتبار سے خلاف ورزی کرتے ہیں۔ استادوں کو ہمارے سماج کی جانب سے پوری اجازت ہے کہ وہ ہر قسم کے سوال کر سکتے ہیں خواہ ان سے مروجہ رسم رواج کی خلاف ورزی ہی کیوں نہ ہوتی ہو (جیسے پولیس والوں، ڈاکٹروں اور وکیلوں کو اجازت ہے)۔ اگر چہ استاد پر بھی تھوڑی بہت پابندی ہے لیکن وہ ایسے تمام سوال کرتے ہیں جن کے جواب انہیں آتے ہیں۔ اسکول جانے کی عمر سے پہلے بچوں کے والدین ان سے ایسے سوال کرتے ہیں جن کے جواب بچے بھی جانتے ہیں اور والدین بھی (ویلز اسی لئے انہیں نمائشی سوال کہتا ہے) لیکن گھر میں بچے کی طرف سے والدین کے سوال کا جواب دینا یا نہ دینا اسکول میں استاد کو جواب دینے یا نہ دینے سے مختلف ہے۔ اسکول میں ذرا بڑی عمر کے بچے کی طرف سے جواب نہ دینا سنگین ہو سکتا ہے۔ استاد بچے سے پوچھ سکتا ہے کہ وہ جو کچھ کہہ رہا ہے اسے ثابت کرے یا اس کی صحت بیان کرے۔ کلاس روم میں صحیح جواب دینے پر جو کامیابی حاصل ہوتی ہے۔ وہ عام بات چیت میں نہیں ہوتی۔ بچہ اسکول میں داخل ہوتا ہے۔ تو اسے اسکول کے قواعد و ضوابط، آداب اور استاد شاگرد کے حقوق اور ذمہ داریوں سے آگاہی حاصل کرنا اور ان کے مطابق کام کرنا ہوتا ہے۔ ان رسوم اور آداب میں ہی زبان کے استعمال کا فرق پوشیدہ ہے۔

استاد اور شاگرد کے درمیان بات چیت اگر چہ ہمارے معاشرتی رسوم رواج کی پابند ہوتی ہے لیکن پھر بھی ایک دوسرے کو سمجھنے کی مشترکہ ذمہ داری کے احساس کے ساتھ ہوتی ہے (جس میں استاد نمایاں کردار ادا کرتا ہے) بات چیت کا معلومات بہم پہنچانے والا عمل واضح ہدایات، رہنمائی اور وضاحتوں کے ساتھ منسلک ہوتا ہے۔ پراؤن وغیرہ نے اپنے کم قابل شاگردوں کی زبان دانی کا امتحان لیا تو پتہ چلا کہ وہ مسلسل واضح اور معلومات افزا بیان دینے سے قاصر ہیں...... جب ایک بچے سے کہا گیا کہ ایسا کوئی واقعہ بیان کرے جو اسے پیش آیا ہو تو اس نے اس طرح بات کی جس کا سمجھنا مشکل تھا اور اس میں معلومات بھی نہیں تھیں۔ مشہور فلم Jwas کے بارے میں ایک بچے نے جو کچھ بیان کیا وہ نیچے دیا جا رہا ہے۔ (بچے نے فلم دیکھنے کے علاوہ کتاب بھی پڑھ رکھی تھی۔ + کا نشان باتوں کے درمیان آنے والے وقفے ظاہر کرتا ہے۔)

استاد: کتاب فلم کی طرح ہے؟

شاگرد: + + تھوڑی سی۔

استاد: مم + + کتاب میں کیا چیز ہے جو مختلف ہے؟

شاگرد: کتاب میں + + + ہو پر فلم میں مر گیا ہے لیکن وہ مرتا نہیں ہے بلکہ پنجرہ میں پانی کے نیچے چلا جاتا ہے + یہ معلوم کرنے کیلئے کہ وہ شارک کو + دیکھ سکتا ہے۔ اور + + + + اسے پکڑنے کے لیے + + مگر ایسا نہیں ہوا + + + شارک پنجرہ پر آئی پھر چلی گئی اور ہو پر تیر کے اوپر آیا اور چٹان کے نیچے چھپ گیا۔ کتاب میں اس نے کہا کہ وہ مر گیا۔

بچے کی بات سے یہ پتہ نہیں چلتا کہ ہو پر کتاب میں مرا یا فلم میں؟

براؤن اور اس کے رفقا محض مشاہدے سے بھی آگے گئے ہیں۔ اُنہوں نے پیچیدگی اور مشکل کے لحاظ سے مختلف مدارج کے ایسے کام تیار کئے جو مل جل کر کرنے کے تھے۔ یہ کام اُنہوں نے طلبہ میں معلومات بہم پہنچانے اور ہدایات دینے کی اہلیت میں اضافہ کرنے کے استعمال کیا۔ کچھ ایسے کھیل بھی تھے جن میں ایک دوسرے کو بتاتا ہے کہ فلاں کام کیسے کرنا ہے۔ دوسرے کھیل ایسے تھے جس سے بچے میں قوت بیان پیدا ہو۔

استادوں کی مدد سے کلاس روم میں ان سرگرمیوں کو شروع کرانے کے لیے کئی اور بھی طریقے اختیار کئے گئے۔ اس تجربہ کی پوری تفصیل یہاں بیان کرنا تو مشکل ہے لیکن اس سے جو خاص خاص نتائج حاصل کئے گئے ان کا ذکر ضروری ہے۔ استادوں نے ایسے ذریعہ اختیار کئے جن سے بچوں کے زبان سیکھنے کی ترقی کا اندازہ لگایا جا سکے۔ اس میں ان چیزوں پر توجہ دینا بھی شامل تھا جیسے اہم معلومات کی موجودگی یا عدم موجودگی، اور یہ کہ معلومات عقلی سطح پر تسلسل اور ترتیب کے ساتھ فراہم کی گئی ہیں یا نہیں۔ اس میں یہ بھی دیکھا گیا کہ بچہ اسم ضمیر استعمال کرتے ہوئے احتیاط سے کام لیتا ہے یا نہیں۔ یعنی اس کی بات سے واضح ہوتا ہے کہ اس کا اشارہ کس کی طرف ہے۔ جن بچوں نے اس کام میں حصہ لیا ان کے اندر کافی ترقی نظر آئی۔ بعد میں ان کا فالو اپ کیا گیا تو پتہ چلا کہ بچوں نے جو چیزیں سیکھی تھیں انہیں یاد رکھا اور دوسرے کاموں پر ان کا اطلاق کر کے ان کی تعمیم کی۔ حوالے اور اشارے کے لیے اُنہوں نے جس انداز سے ضمیر استعمال کئے ان میں بھی ان کی زیادہ مہارت نظر آئی۔

ایک اور چیز کا علم بھی ہوا کہ جو بچے پہلی بار سننے والے کا کردار ادا کر رہے تھے جب ان

کے بولنے کی باری آئی تو وہ ان بچوں کے مقابلے میں جو پہلی بار بولنے والے بنے تھے زیادہ ہوشیار اور زیادہ واضح ثابت ہوئے۔ براؤن کا خیال ہے کہ ہدایات وصول کرنے سے ان بچوں میں یہ شعور پیدا ہوگیا کہ اگر ہدایات واضح نہ ہوں تو کتنی دشواری پیش آتی ہے۔ بچوں نے سننے والے کا بظاہر مجہول اور غیر عملی کردار ادا کر کے یہ سیکھ لیا کہ مشکلات کیسے دور کی جائیں اور اپنی ''انانیت'' اور ابہام کیسے کم کیا جائے۔ معلوم ہوا کہ بعض حالات میں سیکھنے کے لیے محض بولنے والے کا کام کرنے کے بجائے سننا زیادہ فائدہ مند ہوتا ہے۔

کلاس روم میں زبان کے استعمال کی مختلف سطحیں

اس تحقیق سے جو نتائج حاصل ہوئے ہیں انہوں نے متعدد سوالات کو جنم دیا ہے۔ ظاہر ہوتا ہے کہ ابلاغ کی مہارت (اسے قوت گویائی بھی کہا جاسکتا ہے) حاصل کرنے کی اہلیت اسکول کے سارے زمانے میں بڑھتی رہتی ہے۔ اسے تسلیم کرنے سے سوال پیدا ہوتا ہے کہ اس تجربہ میں شامل ہونے سے پہلے یہ بچے...... ان میں سے کافی بچے اسکول سے فارغ ہونے والے تھے..... معلومات فراہم کرنے اور ہدایات دینے میں کمزور اور ابہام کا شکار کیوں تھے۔ یہ حقیقت کہ ان کی ہنر مندی میں اضافہ کے لیے ان کی مدد کی جاسکتی ہے ظاہر کرتی ہے کہ ان کے اندر سیکھنے کی ضروری قوت ہے۔ تو پھر انہوں نے عام تعلیم میں یہ کیوں نہیں سیکھا؟

اس سوال کے کئی جواب ہو سکتے ہیں۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ ابلاغ کی اس مہارت کو فروغ دینا ہمارے اسکول کے نصاب میں شامل نہیں ہے۔ لیکن یہ جواب کافی نہیں ہے۔ بچے جو کچھ جانتے ہیں اس دوسروں تک پہنچانے کے لیے تیاری، تنظیم اور قوت اظہار سے محروم ہونگے تو آگے چل کر پیشہ وارانہ انتخاب اور ذاتی زندگی میں بھی کمزور ثابت ہونگے۔ ہم مان لیتے ہیں کہ اپنی بات دوسروں تک پہنچانے اور واضح کرنے کی استعداد سے محرومی بچے کی تعلیمی کامیابیوں کے بعض پہلوؤں کو نقصان نہیں پہنچاتی (گو میرا خیال ہے کہ نقصان پہنچاتی ہے)، تب بھی ان کی طرف سے اپنے آپ کو یہ ظاہر کرنے میں ناکام رہنا کہ اپنے خیالات میں واضح اور معلومات سے بہرہ ور ہیں انہیں کئی مواقع پر نقصان پہنچا سکتا ہے۔ کم سے کم ملازمت کے انٹرویو میں تو ضروری نقصان پہنچائے گا۔

یاد رکھئے یہاں یہ مسئلہ زیر غور نہیں ہے کہ بچہ بامحاورہ زبان بولتا ہے یا نہیں بلکہ مسئلہ یہ ہے

کہ اس کے اندر اپنی زبان کے وسائل استعمال کرنے کی کتنی لیاقت ہے تا کہ وہ اظہار و ابلاغ کے ضروری مقاصد حاصل کر سکے۔ اس ریسرچ کا مقصد زبان کی فصاحت کو فروغ دینا یا بچے کی اپنی زبان کے بجائے کوئی دوسری بولی سکھانا نہیں تھا۔ اسکا مقصد انہیں یہ سکھانا تھا کہ وہ اپنی باتوں میں معانی کس طرح پیدا کریں اور یہ کہ پوری طرح اپنے خیالات کا اظہار کر سکیں۔ اگر ہم یہ بات مان لیں کہ قوت گویائی ہی تعلیم کا اصل مقصد ہے (جیسا کہ برطانیہ میں 1975ء کی کمیشن کی رپورٹ میں سفارش کی گئی ہے) تو ایسا کیوں ہے کہ اکثر بچوں میں اس کی کامیابی نظر نہیں آتی؟

براؤن اور اس کے ساتھیوں کا خیال ہے کہ اس سوال کا ایک جواب تو کلاس روم کے اندر کی بات چیت کے انداز میں پوشیدہ ہے۔ یعنی استاد جس انداز میں بچوں سے بات کرتا ہے بچے اس کی وضاحت کرتے ہیں۔ دُنیا کے مختلف ملکوں میں کلاس روم کے اندر کی بات چیت پر جو تحقیق کی گئی ہے اس سے پتہ چلتا ہے کہ استاد اور شاگرد کے تعلق کا اہم اور نمایاں اظہار سوال و جواب کے تبادلے کی صورت میں ہوتا ہے۔ قریب قریب تمام سوال استاد ہی کرتا ہے۔ برطانیہ میں نرسری سے پہلے اور نرسری کے بچوں پر اور امریکہ میں ہائی سکول کے (سترہ سال عمر والے) بچوں پر جو ریسرچ کی گئی ہے اس میں یہ دیکھا گیا کہ کلاس روم میں جتنی بھی گفتگو ہوئی اس میں برطانیہ کے سکولوں میں ٹیچروں نے 47 فیصد سوالات کئے اور امریکہ کے اسکولوں میں ٹیچروں نے 43 فیصد۔ شاگردوں نے جو سوالات کئے وہ برطانیہ میں تمام گفتگو کا 4 فیصد حصہ بنتے تھے اور امریکہ میں 8 فیصد بنتے تھے۔ ٹیچر جتنے زیادہ سوالات کرتے تھے، بچوں کے پاس اسی تناسب سے کم بولنے کے لیے ہوتا تھا، اور بچے کسی موضوع پر مزید کچھ کہنے، سوالات کرنے یا آپس میں موضوع پر تبادلہ خیالات کرنے سے اتنے ہی زیادہ رکنے لگتے تھے۔

سوالات اور تدریس میں سوالات کی اہمیت کے بارے میں کافی کچھ لکھ جا چکا ہے۔ اوار کافی بحثیں ہوئی ہیں۔ میں یہاں ریسرچ کے ان حصوں سے کچھ پیش کروں گا جو ہمارے موجودہ موضوع سے متعلق ہیں۔ بعض ماہرین تعلیم نے (مثلاً بلینک، روز اور برلن نے) کہا ہے کہ استاد کے سوال ہی سوچنے اور سننے کی حوصلہ افزائی کا سب سے طاقتور ہتھیار ہیں۔ تاہم سوالوں کو بچوں کے لیے زیادہ مفید اور کار آمد بنانے کیلئے ضروری ہے کہ وہ مناسب ہوں اور بچوں کی ذہنی سطح کے مطابق ہوں۔ بلینک نے ایسے سوالوں کی درجہ بندی کا ایک مفصل طریقہ نکالا ہے جس کے ذریعہ اسکول کی عمر سے پہلے کے بچوں اور اسکول کے بچوں سے کی جانے والی اس بات چیت کا

تجزیہ کیا جاسکتا ہے جو بچے کی تعلیم کے سلسلے میں کی جاتی ہے۔بعض سوالوں کا (جیسے کسی عام سی چیز کے بارے میں سوال: ''اسے کیا کہتے ہیں؟''، تعلق بچے کی کم تر درجہ کی سطح سے ہوتا ہے۔ اس کا جواب بھی بہت مختصر بلکہ صرف ایک لفظ ہی ہوسکتا ہے۔ دوسرے سوالوں (جیسے: ''ایسا کیوں ہوا؟'') پرزیادہ سوچنے اور زیادہ وضاحت کے ساتھ بات کرنے کی ضرورت ہوتی ہے۔ ہوسکتا ہےاس سوال کا کہ ''اس کے بارے میں تمہارا کیا خیال ہے؟'' کوئی واضح اور صحیح جواب نہ ہولیکن اس کے لیے تجزیہ، توجیہہ اور سوچنے، سمجھنے اور فیصلے کی ضرورت ہوگی۔

استادوں کی طرف سے مختلف عمر اور مختلف کلاسوں کے بچوں سے جو سوال کئے جاتے ہیں ان کے مشاہدے کے بعد اندازہ لگایا گیا ہے کہ وہ سوال زیادہ تر ''بند'' قسم کے ہوتے ہیں۔ جن کے صحیح جواب پہلے سے معلوم ہوتے ہیں۔ بچوں کی جانب سے ایسے سوالوں کے جواب مختصر اور ہاں یا نہ میں ہوتے ہیں۔ بچے جب استاد کے سوال کا جواب دیتے ہیں تو وہ زیادہ بات نہیں کرتے ، بس جواب دیکر خاموش ہوجاتے ہیں۔ چنانچہ جہاں اتنے مختصر جواب حاصل کرنے والے سوال ہوتے ہیں وہاں بچے بہت کم بولتے ہیں۔اب اگر سوال کرنے کا مقصد یہ جاننا ہے کہ بچہ اس کا جواب جانتا ہے یا نہیں تو یقیناً مقصد حاصل ہوگیا۔لیکن اگر اس سے دوسرے مقاصد حاصل کرنا بھی مقصود ہیں جیسے بچوں کو اس بات پر اکسانا کہ وہ دلیل کے ساتھ بات کریں یا خود بھی سوال کریں، تو اس قسم کے ''بند'' سوالوں سے خاطر خواہ نتیجہ برآمد نہیں ہوگا۔متعدد مضامین میں .... جیسے نیچرل ہسٹری اور طبیعیات ہیں .... استاد جس قسم کے سوال کرتے ہیں ان کے تفصیلی جائزہ کے بعد نٹھال اور چرچ نے بچوں کی کارکردگی پر ان کے اثرات کا مطالعہ کیا ہے۔ اُنہوں نے ان اسباق کا، جن میں استاد نے ''بند'' سوال کئے ان اسباق سے موازنہ کیا ہے جن میں ایسے سوال کئے گئے جن میں دلیل کے ساتھ بات کرنے ، بحث کرنے اور قیاس آرائی کرنے کی حوصلہ افزائی کی گئی تھی۔ اُنہوں نے دیکھا کہ جن بچوں کو خاص مضمون سے متعلق خصوصی سوالوں کے ذریعہ پڑھایا گیا ان کا ٹیسٹ لیا گیا تو انہیں ان بچوں کے مقابلے میں وہ مضمون زیادہ یاد تھا جنہیں کھلے سوالوں کے ذریعے پڑھایا گیا تھا۔ جن بچوں سے کھلے سوال کئے گئے انہوں نے خیال آرائی کی اور زیادہ دلائل کے ساتھ زیادہ بات کرنے کی کوشش کی (حالانکہ وہ سبق کی بہت سی باتیں یاد نہیں رکھ سکے) اس ریسرچ پر حیرت نہیں ہونا چاہیئے۔ تاہم اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ استاد جس انداز سے سبق پڑھاتا ہے اس کا اثر بچے کی سوچ اور اس کی پڑھائی

پر پڑتا ہے۔

طلبہ کے سلسلے میں اسکولوں سے مختلف اور اکثر متضاد قسم کی توقعات وابستہ کی جاتی ہیں۔ استاد ان توقعات اور مقاصد میں سے کچھ کو ایک دوسرے کی ضد سمجھ سکتے ہیں۔ جیسے بچوں کو بعض حقائق کے متعلق بتانا اور ان کے اندر اظہار و بیان کی قوت پیدا کرنا اور دوسروں تک اپنی بات پہنچانے کی صلاحیت پیدا کرنا دو متضاد باتیں ہیں۔ یہ اُمید کرنا زیادتی ہے کہ پڑھانے کے اس طریقے سے، جس میں استاد ہی زیادہ تر سوال کرتا ہے، دونوں مقاصد حاصل ہو جائیں گے۔ میرا کام یہ بتانا نہیں ہے کہ اسکول یا استاد کا کام کیا ہونا چاہیئے البتہ کلاس روم کی پڑھائی کے بارے میں تحقیق سے جو نتائج سامنے آئے ہیں ان سے معلوم ہو جاتا ہے کہ پڑھانے کے طریقے اور اس سے برآمد ہونے والے نتائج کو آپس میں مربوط کس طرح کیا جا سکتا ہے۔ اکثر بچوں سے خاص قسم کے سوال کرنے سے بچے خاموش رہتے ہیں اور بات چیت آگے نہیں بڑھتی۔ اس کے برعکس بچوں کو چیزوں کے متعلق بتانے، ان کے سامنے اپنی رائے ظاہر کرنے، خیال آرائیاں کرنے اور تجزیہ کرنے سے بچوں کو سوال کرنے کی تحریک پیدا ہوتی ہے اور پھر استاد اور شاگردوں کے درمیان ایک قسم کی گفتگو شروع ہو جاتی ہے۔

اگر یہ بات بہت سادہ اور صاف نظر آتی ہے تو پھر کیا وجہ ہے کہ بہت سی تحقیقات سے یہ کیوں پتہ چلا ہے کہ کلاس روم میں استاد کے سوال ہی زیادہ گونجتے رہے ہیں؟

نٹھال اور چرچ کی تحقیق سے تو یہی حاصل ہوتا ہے کہ مختصر اور مقررہ سوالوں سے بچہ حقائق اور واقعات کا علم زیادہ حاصل کرتا ہے لیکن مختلف قسم کے سوالوں کے پائیدار اثرات کے بارے میں جو جائزہ لیا گیا ہے وہ ظاہر کرتا ہے کہ بچہ جب غور و فکر پر اکسانے والے سوالوں کا سامنا کرتا ہے تو زیادہ سیکھتا ہے۔ اس کی تصدیق اسی طریقہ کار سے ہوتی ہے جو والدین اپنے بچوں کے ساتھ اختیار کرتے ہیں۔ گھر میں بھی والدین کی طرف سے سوچنے پر اکسانے والے جو سوال ہوتے ہیں وہ بچے کی تعلیمی کامیابیوں میں زیادہ مدد اور معاون ثابت ہوتے ہیں۔ سائگل کا خیال ہے کہ ایسے سوال بچے میں سیکھنے کی استعداد بڑھاتے ہیں کیونکہ وہ بچے کو اپنے تجربہ کے فوری اور مختصر مدت کے نتائج سے دور کر دیتے ہیں۔ ایسا کرتے ہوئے بچے اپنی ذات کے خول سے باہر نکلتے ہیں، اپنے کام کا جائزہ لیتے ہیں اور اس طرح وہ زیادہ تجزیاتی اور کم جذباتی ہو جاتے ہیں۔ اور اپنے علم پر انہیں زیادہ قدرت حاصل ہو جاتی ہے۔

کئی اور ماہروں کی تحقیق سے پتہ چلتا ہے کہ تدریس کا انداز بدلنے میں استادوں کی مدد کی جاسکتی ہے تا کہ وہ سوال کرنے کے مختلف انداز اختیار کریں۔ ان میں سے کچھ کا تعلق ان مشکلات سے ہے جن کا ذکر ابلاغ کی زبانی اور غیر زبانی حدود کے باہمی تعلق کے سلسلے میں کیا جا چکا ہے۔ استاد جب بچے سے سوال کرتا ہے اور وہ جواب نہیں دیتا تو دوبارہ بات شروع کرنے سے پہلے استاد اوسطاً ایک سیکنڈ کا وقفہ دیتا ہے۔ ایک تجربہ میں استاد کے پاس ایک گھنٹی رکھ دی گئی جسے صرف استاد ہی سن سکتا تھا۔ استاد کا کام یہ تھا کہ سوال کرنے کے بعد وہ اس وقت تک انتظار کرے جب تک گھنٹی نہ بج جائے۔ گھنٹی کے پاس ایک آدمی تھا جو دور بیٹھا تھا ہر سوال کے بعد وہ شخص تین سیکنڈ انتظار کرتا، پھر گھنٹی بجاتا۔ وقفہ کا عرصہ بڑھانے کا نتیجہ یہ ہوا کہ بچوں کو سوچنے کا موقع زیادہ ملا اور اس سے ان کی کارکردگی میں بہت اضافہ ہوا۔

آمنے سامنے بیٹھ کر بات کرنے سے بات چیت میں زیادہ بہتر ربط پیدا ہوتا ہے لیکن جب استاد کے سامنے بہت سے شاگرد ہوں تو اس ربطہ کے لیے ''ہنکارہ بھرنے'' کی ضرورت ہوتی ہے ربط غائب ہو جاتا ہے یا کسی طرح اس میں رکاوٹ پڑ جاتی ہے۔ چنانچہ استاد کا بچوں کے ساتھ وہ ربط اور تعلق نہیں رہتا جو ایک بچے کے ساتھ دو بدو بیٹھ کر ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ استاد کے دل میں وہ ہمدردی بھی نہیں رہتی جو کسی بچے کے لیے ہوسکتی ہے۔ (ہر بچے کے ساتھ اس ہمدردی کی نوعیت مختلف ہوسکتی ہے)۔ سوالات کے لیے بچوں کو جواب دینے کے لیے زیادہ وقت دیا جاتا ہے تو بچوں کو اپنے خیالات مجتمع کرنے اور سوچنے کا موقع ملتا ہے۔ لیکن اس سے ایک خطرہ ضرور ہے۔ اس طرح ہر سوال کے بعد زیادہ وقفے دیتا رہے گا تو کلاس روم کے اندر سوال جواب کی برجستگی ختم ہو جائے گی۔ اور استاد کا سلسلہ منقطع وہ جائے گا۔

وارڈا کی جس کتاب کا پہلے ذکر کیا گیا ہے اس میں وہ لکھتا ہے۔ (صفحہ 71)

> تدریس صرف دوسروں کے ساتھ بات چیت کرنے کا خاص انداز ہی نہیں ہے بلکہ یہ ایک مشکل فن ہے..... کسی اور وجہ سے نہیں تو اس وجہ سے ضرور مشکل فن ہے کہ استاد کو کلاس روم میں بھانت بھانت کے سننے والوں سے واسطہ پڑتا ہے۔ اچھا پڑھانا یہ ہے کہ استاد کو بات چیت کا خاص ڈھنگ آتا ہو۔ یہ ایک ایسا ہنر ہے جو آسانی سے نہیں حاصل کیا جاسکتا کیونکہ اس کے اپنے مخصوص تقاضے ہیں۔ اور یہ ایسا ہنر بھی نہیں کہ اسے کلاس روم سے باہر آسانی کے ساتھ کام میں لایا جاسکے،

کیونکہ کسی اور ماحول میں شاذ و نادر ہی وہ کام آتا ہے۔

اب تک ہم نے جن تجربات کا حوالہ دیا ہوئے وہ اس خیال کی تصدیق کرتے ہیں کہ کلاس روم کی بات چیت پر استاد کے سوال ہی حاوی رہتے ہیں جو اکثر فوری، صاف اور واقعاتی جواب کا تقاضہ کرتے ہیں۔ اس طرح بچوں کو سوچنے، غور کرنے اور زور سے دلائل پیش کرنے کا موقع نہیں ملتا۔ غالباً یہی وجہ ہے کہ بعض بچے یہ نہیں سیکھ پاتے کہ اپنے خیالات کا اظہار کس طرح کیا جائے، اپنے خیالات کو مجتمع کیسے کیا جائے اور یا جو کچھ وہ جانتے ہیں اسے کس طرح بتایا جائے۔ اس کے علاوہ جب استاد ہی انگلی پکڑ کر آگے چلاتا ہے اور وہی سوال بھی کرتا ہے تو سوچنے کا موقع ہی کہاں ملتا ہے۔ سوال یہ ہے کہ کیا یہ صورت حال بچوں کو خود اپنی تیاری کرنے، اپنے خیالات مجتمع کرنے اور اپنی بات سمجھانے کے مواقع فراہم کرتی ہے؟

براؤن اور اس کے ساتھیوں کا خیال ہے کہ اکثر بچوں کو اس بات کی ضرورت ہوتی ہے کہ انہیں ایسی سرگرمیوں میں شریک کیا جائے جن میں وہ یہ سیکھ سکیں کہ معلومات سے پر اور غور وفکر سے معمور زبان کیسے سیکھی جائے اور کیسے بولی جائے۔ ان کی تحقیق نے ثابت کیا ہے کہ اس مقصد کیلئے کس قسم کا مواد استعمال کیا جاسکتا ہے۔ اور یہ بھی بتایا کہ استاد اپنے شاگرد کی ترقی پر نظر رکھ کر کس طرح اس کے کام کا اندازہ لگا سکتے ہیں۔ اگر ان سرگرمیوں کو مناسب طور پر منظم کیا جائے، ان کے لیے مناسب وقت کا خیال رکھا جائے، ان پر مناسب طور سے عمل کیا جائے اور ان کا مسلسل جائزہ لیا جاتا رہے۔ نیز بچوں کو زیادہ بولنے اور اپنا اظہار کرنے کی زیادہ آزادی دی جائے تو اس کا ہرگز یہ مطلب نہیں ہوگا کہ استاد کی ذمہ داری اس سے چھین لی گئی ہے۔

خلاصہ

اس مضمون میں ہم نے اظہار و ابلاغ کے ان خاص تقاضوں کا ذکر کیا ہے جن سے کلاس روم میں استاد اور شاگرد دونوں کو واسطہ پڑتا ہے۔ اسکول کے پورے زمانہ میں زبان کے مختلف استعمالوں میں بچے کی استعداد بڑھتی رہتی ہے۔ اس ترقی کا اندازہ ان نہایت نفیس اور اہم تبدیلیوں سے لگایا جاسکتا ہے جو بچوں کے زبان استعمال کرنیکے ان مختلف النوع طریقوں میں ظاہر ہوتی ہیں جن کے ذریعے وہ مسلسل اور بار بطہ کرنے اور معلومات دینے اور معلومات سمجھنے

کے قابل ہوتے ہیں۔ ہم دیکھیں گے کہ اس طرح بچے کے اندر ضمیر وغیرہ استعمال کرنے اور زبان کے دوسرے قواعد کا صحیح استعمال کرنے کی صلاحیت بڑھتی ہے۔ پہلے ان کے اندر جھجک ہوتی ہے، بات میں تسلسل نہیں ہوتا اور خود اپنی غلطی کی اصلاح نہیں کر سکتے، لیکن پھر ان میں روانی آجاتی ہے، نظم وضبط پیدا ہو جاتا ہے اور ان کی زبان سے صحیح الفاظ اور درست جملے نکلنے لگتے ہیں۔

ہم نے ان شواہد پر غور کیا کہ متعدد بچے یہ روانی حاصل نہیں کر پاتے اور اپنے بے تکلف ماحول سے باہر بات کرتے گھبراتے ہیں اور اپنی بات دوسروں کو سمجھانے میں دشواری محسوس کرتے ہیں۔ تحقیق سے پتہ چلا ہے کہ زبان استعمال کرنے کے یہ طریقے قدرتی طور پر خود بخود نہیں آجاتے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ بہت سے بالغ لوگ بھی اپنی بات اچھی طرح نہیں سمجھ سکتے۔

چنانچہ اگر اسکول اور اساتذہ چاہتے ہیں کہ ان کے فارغ التحصیل ہونے والے بچے اظہار وابلاغ کے وسائل استعمال کرنے کی پوری صلاحیت رکھتے ہوں تو انہیں اسکول کی پڑھائی کی اصلاح کرنی ہوگی۔ کلاس روم کے اندر تحقیق سے معلوم ہوا ہے کہ بولنے میں روانی پیدا کرنے اور اظہار پر زیادہ قدرت پیدا کرنے کا طریقہ سکھایا جا سکتا ہے۔

ہم نے ان چیلنجوں پر بھی غور کیا ہے جن سے ابلاغ کا مسئلہ کلاس روم میں استاد کو دوچار کرتا ہے۔ کلاس روم میں استاد کی طرف سے بہت زیادہ سوال کرنے سے تعلیم کے بعض مقاصد تو پورے ہو جاتے ہیں، لیکن اس طرح بچوں کو وہ ماحول نہیں ملتا جس میں انہیں کھل کر بولنے، دوسروں تک معلومات پہنچانے کی طاقت بڑھانے اور ایسا طالب علم بننے کا موقع مل سکے جو اپنے آپ اپنی رہنمائی بھی کر رہا ہو۔ استاد کو جس چیلنج کا سامنا کرنا پڑتا ہے وہ کوئی معمولی چیلنج نہیں ہے اس کا مقابلہ کرنے کے لیے استاد کو اپنے اندر ابلاغ کے خصوصی طریقہ کی مہارت حاصل کرنا ہوگی۔

ہم نے بچوں کے سیکھنے اور سوچنے کے معاملے میں بات کرتے ہوئے ان مشکلات کا ذکر کیا تھا جو زبان کے سلسلے میں پیش آتی ہیں۔ ہم جو زبانی طور پر استدلال کرتے ہیں اس میں زبان اور علم دونوں اکٹھے ہو جاتے ہیں۔ اگر سمجھنے میں دشواری ہوگی تو ظاہر ہے کہ اس کا اثر سیکھنے پر بھی پڑے گا۔ اس دشواری کی وجہ یہ ہوتی ہے کہ بچوں کو اس وقت تک زبان کے صحیح استعمال پر قدرت نہیں ہوتی۔ بچے جو کچھ جانتے ہیں چونکہ اسے قابل فہم اور مربوط انداز میں بیان کرنے

سے قاصر ہوتے ہیں اس لئے یہ سمجھ لیا جاتا ہے کہ وہ ذہنی طور پر نااہل ہیں ...... حالانکہ ایسا نہیں ہوتا۔ وہ تو اس وقت تک دوسروں کی بات پوری طرح سمجھنے کے لیے ہاتھ پاؤں مار رہے ہوتے ہیں۔ سیکھنے کے عمل میں وقت لگتا ہے اور اس میں استاد اور شاگرد دونوں کو بہت سے چیلنجوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے۔

اگلے مضمون میں ہم یہ جاننے کی کوشش کریں گے کہ بچے اپنی بات قابل فہم بنانا سیکھ کر نہ صرف زبان کے ذریعے اپنی قوت اظہار مضبوط بناتے ہیں بلکہ یہ بھی جان جاتے ہیں کہ اپنی دماغی کارکردگی کس طرح بہتر بنائیں، کس طرح منصوبہ بندی کریں، اس کا جائزہ لیں اور اس کی ترقی پر نظر رکھیں۔ اس سے ثابت ہوتا ہے کہ کلاس روم کے اندر کی جانے والی بات چیت کی نوعیت اور اس کا معیار بچے کے اندر سیکھنے اور استدلال کی قوت بڑھانے میں کتنا اہم کردار ادا کرتی ہے۔ یہ اہلیت حاصل ہو جانے کے بعد ہماری توجہ بات کرنے اور سننے سے ہٹ کر اصل علم کی طرف ہو جاتی ہے۔ اگرچہ بادی النظر میں یہ دونوں ایک دوسرے سے متعلق ہیں، کیونکہ خواندگی کی بنیاد بول چال کی زبان پر ہی ہوتی ہے، لیکن ان دونوں کے درمیان بہت سے فرق بھی ہیں۔ پڑھنے، پڑھانے اور تفریح کے زیادہ اور نئے وسائل حاصل کر لینے کے مقابلے میں لکھنا پڑھنا سیکھ لینا زیادہ فائدہ مند ہے۔ اس پر ہم آگے غور کریں گے۔

8۔خواندہ ذہن کی تربیت

خواندہ ذہن کی تربیت

ڈیوڈ وڈ

تعارف

برطانیہ میں عام طور پر بچے گیارہ سال کی عمر کے قریب پرائمری سے نکل کر سکینڈری اسکول میں پہنچ جاتے ہیں۔ جب وہ آگے بڑھتے ہیں تو پبلک ایگزامینشین کی تیاری شروع کر دیتے ہیں۔ عام طور پر سکینڈری اسکول کا نصاب پرائمری اسکول سے مختلف ہوتا ہے۔توقع کی جاتی ہے کہ پرائمری اسکول میں بچے اتنا سیکھ لیں کہ سیکنڈری اسکول کا نصاب اچھی طرح سمجھ سکیں۔سیکنڈری اسکول کی تعلیم میں اضافہ کے ساتھ ساتھ لکھے ہوئے الفاظ کو سمجھنے کی اہمیت بتدریج بڑھتی جاتی ہے۔ پھر بھی گیارہ سال سے زیادہ کی عمر کے بعض بچے لکھنے پڑھنے میں وقت محسوس کرتے ہیں ہم نیچے یہ دیکھنے کی کوشش کریں گے کہ یہ بچے ایسی وقت کیوں محسوس کرتے ہیں۔

نفسیات اور علم انسان کے بعض ماہرین کہتے ہیں کہ فرد اور معاشرہ دونوں کے اندر خواندگی بڑھنے سے لسانی اور ذہنی اعتبار سے نمایاں طور پر اور منزل بہ منزل تبدیلیاں ہوتی ہیں۔اس مضمون میں ہم اس تبدیلی کے شواہد تلاش کریں گے۔ہم اس خیال کا جائزہ بھی لیں گے کہ تیرہ سال کی عمر کے قریب بچے کی فکر میں اہم تبدیلی رونما ہوتی ہے۔ہم یہ بھی دیکھیں گے کہ اس تبدیلی کا بچہ کی زبان دانی کے ساتھ کیا تعلق ہے، کیونکہ اس اہلیت میں بھی تبدیلی اسی عمر میں واقع ہوتی ہے۔اس طرح ہم یہ بھی غور کریں گے کہ پڑھنے میں کمزوری کا اثر بچے کی سوچ اور اس کی تعلیم پر ضرور پڑتا ہے۔

اسی لئے ہم نے اس مضمون کا عنوان ''خواندہ ذہن کی تربیت'' رکھا ہے۔یعنی وہ ذہن (یا انسان) جو پڑھ سکتا ہو۔ہم اس مضمون کا آغاز پیاژے کے اس خیال کا جائزہ لینے سے کر رہے ہیں کہ آغاز بلوغت کے ساتھ بچے کی ذہانت میں تبدیلی پیدا ہوتی ہے۔یعنی ہم اس کے اس نظریہ پر غور کریں گے کہ منطق اور فکر میں کیا رشتہ

ہے۔ یہ موضوع اگرچہ متنازعہ ہے لیکن نہایت اہم ہے کیونکہ اس کا بہت بڑا تعلق اس بات سے ہے کہ ہم اسکول میں بچے کیلئے باضابطہ علمی مضامین کی تعلیم کس عمر سے شروع کریں۔

منطقی فکر کیا ہے

پختہ یا منطقی فکر کے بارے میں ہمیں پیاژے کے نظریات سے اپنی بات شروع کرنا چاہیئے۔ ان کا خلاصہ کرنا یا ان کا جائزہ لینا آسان کام نہیں ہے۔ پھر مغزماری سے کیا فائدہ؟ ہمیں منطقی اور روزمرہ کی سوچ کے باہمی تعلق پر غور کرنے کی کیا ضرورت ہے جب کہ اس موضوع پر دُنیا بھر کے ماہرین نفسیات اور فلسفی صدیوں سے سر کھپاتے چلے آ رہے ہیں اور آج تک یہ گتھی نہیں سلجھا سکے ہیں؟ وجہ یہ ہے کہ پیاژے کے نظریات اور تعلیم پر ان نظریات کو پرکھنا اس وقت تک ممکن نہیں جب تک اس کا تھوڑا بہت احساس نہ ہو کہ پیاژے کے خیال میں انسانی دماغ کے ڈھانچے کی ترقی کی معراج کیا ہے۔ کیونکہ اس کے خیال میں عقل و دانش کے ارتقا کی ایک سمت اور منزل ہے۔ انسان میں جاننے کی صلاحیت کے ڈھانچے اس طرح بنتے اور بدلتے ہیں کہ ان میں ایک مخصوص نقطے کی طرف روانی نظر آتی ہے ....ایک ایسی حالت کی طرف جہاں خیالات میں مکمل پائیداری اور توازن آتا ہے اور یہ احساس ہوتا ہے کہ اس حالت تک پہنچنا ذہن کیلئے ایک منطقی ضرورت تھی۔

ہم پہلے ہی غور کر چکے ہیں کہ ذہنی ڈیویلپمنٹ قدرتی طور پر کن منزلوں سے گزرتا ہے اور کس طرح کے ڈھانچے تشکیل کرتا ہے۔ اب اگر ہم یہ فیصلہ کریں کہ پختہ اور منطقی فکر کے بارے میں پیاژے کے خیالات درست نہیں تو پھر ہمیں بچوں کی سوچ کے متعلق اسکے نظریات کو، اور ذہانت کی ارتقا میں اس نے جن منزلوں کی نشاندہی کی ہے وہ بچے کی سوچ پر، اُنکے سیکھنے سمجھنے اور انکو پڑھانے، سکھانے پر جو قیود عائد کرتی ہیں ان سب نظریات کو یا تو مسترد کرنے کے تیار رہنا ہوگا یا ان پر نئے سرے سے غور کرنا ہوگا۔

پیاژے کے نظریہ کا جائزہ کئی وجود سے مشکل ہے۔ اول تو پیاژے نے یہ کبھی نہیں کہا کہ یہ بالغ افراد کی خاصیت ہے کہ وہ منطقی انداز میں ہی بات کریں۔ کیونکہ روزمرہ بات چیت کا بڑا حصہ عملی اور وجدانی ہوتا ہے۔ کوئی باضابطہ اور منطقی نہیں ہوتا۔ چنانچہ اگرچہ اس بات کے کافی

شواہد موجود ہیں کہ بہت پڑھے لوگ بھی (ان لوگوں سمیت جنہوں نے منطق کی تعلیم حاصل کی ہے) باضابطہ منطقی انداز میں سوچنے میں وقت محسوس کرتے ہیں۔ پیاژے کے حامی کہہ سکتے ہیں کہ اس سے ان کی نظریہ کی تردید نہیں ہوتی جہاں تک میرا خیال ہے پیاژے نے کبھی نہیں کہا کہ منطقی فکر آسان چیز ہے۔

مشکل اس وقت پیش آتی ہے جب پیاژے ذہنی نشوونما کے اوپریشنل مرحلے کے بارے میں خود اپنے نظریہ میں تبدیلی کرتا ہے۔ ایسا محسوس ہوتا ہے کہ اب وہ تسلیم کر رہا ہے کہ اس مرحلے تک خود بخود، محض عام زندگی میں ایک دوسرے سے میل جول کے ذریعہ نہیں پہنچا جاسکتا بلکہ اس کے لیے کسی خاص تجربہ کی ضرورت ہوتی ہے، جس کو ''تعلیمی'' تجربہ کہنا پڑتا ہے۔ مثلاً ریاضی کی تعلیم اور سائنسی تجربات کرنے کا علم طالب علم کے اندر ایسی علمی پیاس پیدا کرسکتا ہے اور ایسے علمی مسائل سامنے لاسکتا ہے جنہیں حل کرنے کیلئے اپنے اندر باضابطہ ڈیڈ کیٹو ((deductive) طرز استدلال کی صلاحیت کو فروغ دینے کی ضرورت پڑ جاتی ہے۔ چنانچہ ایسے شواہد سے کہ دُنیا کے بعض خطوں کے لوگ قیاس اور مفروضوں پر مبنی مسائل حل کرنے کے اہل نہیں ہوتے پیاژے کے نظریہ کو غلط قرار نہیں دیا جاسکتا۔ دوسرے کئی مفکروں کی طرح، جن میں وائگوٹسکی، برونر اور ڈونلڈسن بھی شامل ہیں۔ پیاژے بھی تسلیم کرتا ہے کہ ٹھوس اور مادی قسم کی فکر سے باضابطہ فکر تک پہنچنے کے لیے زبان پر قدرت کی بہت اہمیت ہے۔ اگرچہ وہ کہتا ہے کہ منطق زبان سے نہیں بلکہ عمل سے پیدا ہوتی ہے لیکن وہ مانتا ہے کہ زبانی استدلال ایسا وسیلہ ہے جس کے ذریعہ منطقی فکر بروئے کار لائی جاتی ہے۔ چنانچہ منطقی استدلال کی صلاحیت میں اضافہ کیلئے زبان پر قدرت (یعنی روانی کے ساتھ پڑھنے اور بولنے کی صلاحیت) ایک ایسی حقیقت ہے جس سے اس نظریہ کی مزید تائید ہوتی ہے۔

قیاسی و منطقی انداز میں سوچنے کا خواندگی کے ساتھ بڑا تعلق ہے۔ مثال کے طور پر جن ناخواندہ معاشروں کا مطالعہ کیا گیا ہے ان سے پتہ چلا ہے کہ وہاں کے لوگ باضابطہ منطقی استدلال نہیں کرسکتے۔ وہ بچے جو کانوں سے بہرے پیدا ہوتے ہیں یا پڑھنا لکھنا سیکھنے سے پہلے بہرے ہوجاتے ہیں وہ ٹھوس عملی مسائل تو حل کرسکتے ہیں لیکن مفروضے اور قیاس پر مبنی مسائل یا ایسے مسائل جن میں منطقی یا تجریدی انداز میں سوچنا پڑے وہ حل نہیں کرسکتے۔ ان میں سے اکثر تو پڑھنا لکھنا بھی نہیں سیکھ سکتے۔

خواندگی اور منطقی استدلال کے اس تعلق کی بنا پر ڈیوڈ اولسن اور بعض دوسرے مفکرین اس نتیجہ پر پہنچے ہیں کہ لکھنا پڑھنا سیکھنا ہی ایک ایسا ذریعہ ہے جس سے فرد اور معاشرہ دونوں ڈیڈکٹیو طرز استدلال کی قوت حاصل کرتے ہیں۔ پیاژے کے حامی کہہ سکتے ہیں کہ سائنس اور ریاضی میں جو عملی تجربات کئے جاتے ہیں وہ بھی زیادہ نہیں تو اتنے ہی اہم ہوتے ہیں جتنا لکھنا پڑھنا۔ کہیں ایسا تو نہیں کہ منطقی فکر ہی لکھنے پڑھنے میں روانی پیدا کرتی ہو؟

یہ مضمون لکھتے ہوئے میرے لیے جو مشکل پیش آ رہی ہے وہ یہ ہے کہ اس نظریہ کی تعلیم پر اثرات کی نوعیت کیا ہے۔ جیسا کہ میں کہہ چکا ہوں پیاژے نے تعلیم پر اس کے اثرات کے بارے میں بہت کم لکھا ہے اور وہ بھی تذبذب کے ساتھ۔ اس نظریہ کے اطلاق کا معاملہ اس نے دوسروں پر چھوڑ دیا ہے۔ میں تو یہ بتانا چاہتا ہوں کہ ہم جو علم اور مہارت بچے کو منتقل کرنا چاہتے ہیں اس کا باقاعدہ منطقی انداز میں طرز استدلال سکھانے سے کوئی تعلق نہیں ہوتا یا بہت کم تعلق ہوتا ہے۔ ہمارے معاشرہ میں لائق، ذہنی، باادب، بااخلاق اور حساس فرد ہونے کا احساس اس بات پر نہیں ہے کہ کوئی شخص ماہر منطق کی حیثیت سے سوچنے اور بات کرنے کی کتنی اہلیت رکھتا ہے۔ لیکن پیاژے کی دماغ کی تھیوری اس نظریہ کے خلاف نہیں ہے۔ وہ کہہ سکتا ہے کہ روزمرہ معاملات میں منطق کو زیادہ کام میں نہیں لایا جاتا۔ دوسرے معاشروں میں بہت سے لوگ لائق فائق زندگی گزارتے ہیں اس کے باوجود کہ وہ باضابطہ منطقی طور پر مسائل حل نہیں کر سکتے۔

بالغوں کی قوت استدلال کے تفصیلی مطالعہ اور باضابطہ منطق اور قوت استدلال کے باہمی تعلق کے بارے میں جو تازہ تحقیق کی گئی ہے اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ انسان کے عقلی خیالات کے لیے پیاژے نے رسمی منطق کو جو بنیاد بنایا ہے وہ زیادہ صحیح نہیں ہے۔ بچوں، نابالغوں اور بالغوں میں علمی استعداد پیدا کرنے اور اس کا جائزہ لینے کیلئے باضابطہ منطقی طرز فکر پیدا کرنے کی ضرورت نہیں ہوتی۔

بچپن اور آغاز بلوغت میں سوچنے کا ڈھنگ

برطانیہ میں گیارہ سال کی عمر میں بچے سیکنڈری اسکول میں جاتے ہیں اور دو سال بعد پبلک ایگزامینیشن کی تیاری شروع کر دیتے ہیں۔ سوال یہ ہے کہ کیا یہ عمر خود بخود مقرر کر لی گئی ہے یا واقعی تعلیم کے سلسلے میں بچوں سے جو تقاضے کئے جاتے ہیں وہ اس عمر میں آ کر تبدیل

ہوجاتے ہیں، کیونکہ اس عمر میں بچے نئے علمی مسائل کا سامنا کرنے کے قابل ہوجاتے ہیں؟ ہم دیکھ چکے ہیں کہ اسکول کے ابتدائی زمانہ میں (اور اس سے آگے بھی) بچے کے اندر توجہ مرکوز کرنے کی قوت، لکھنے پڑھنے کی استعداد، غور کرنے، از بر کرنے تجرباتی طور پر سوچنے، دوسروں تک اپنی بات پہنچانے اور تنقیدی انداز میں دوسروں کی بات سننے کی صلاحیت مسلسل بڑھتی رہتی ہے۔ برطانیہ میں پرائمری اسکول سے فارغ ہونے والے اکثر بچے کتاب پڑھنے اور ریاضی کے سوال حل کرنے کی استعداد حاصل کر لیتے ہیں۔ اس کے ساتھ ہی وہ ایک گروہ کی حیثیت سے دوسروں کی لمبی بات سننے اور ان کا طویل بیان سمجھنے کی اہلیت بھی پا لیتے ہیں۔ چنانچہ ان میں سے اکثر بچے وسیع تر اور باضابطہ نصاب کی کتابیں پڑھنے کے لیے تیار ہوجاتے ہیں۔ ایسی شہادتیں بھی ملتی ہیں جن سے یہ معلوم ہوتا ہے کہ گیارہ اور تیرہ سال کی عمر کے درمیانی عرصے میں بچے کے اندر زبان، ابلاغ اور ذہن کی ترقی کے تسلسل میں فرق پڑ جاتا ہے (اسے تسلسل کا ٹوٹنا کہہ لیجئے)۔ ہم پہلے اس خیال کے حق میں اور اس کے خلاف شہادتوں پر غور کر چکے ہیں کہ بچے کے اندر پانچ اور سات سال کی عمر کے درمیان سمجھنے کی قوت میں اہم تبدیلی واقع ہوتی ہے۔ اس کے ساتھ ہی ہم نے یہ بھی غور کیا تھا کہ بچہ کس عمر میں باضابطہ پڑھنے کیلئے تیار ہوتا ہے۔ ایسے سوالات اس موضوع پر غور کرتے ہوئے بھی سامنے آتے ہیں کہ آغاز بلوغت میں بھی اسی قسم کی تبدیلی ہوتی ہے۔ اگر ہم مانتے ہیں کہ نابالغ افراد بچوں سے مختلف طور پر سوچتے ہیں تو اس کا مطلب یہ ہوا کہ ہم نابالغی کی عمر میں ان سے تعلیم کے سلسلے میں جو تقاضے کرتے ہیں وہ بچوں سے مختلف ہونا چاہئیں۔ ہمیں ان اثرات کو بھی دریافت کرنا چاہیئے جو گیارہ اور تیرہ سال کی عمر کے درمیان بچوں کے اندر مختلف مدارج کی استعداد پیدا کرنے کا سبب بنتے ہیں اور معلوم کرنا چاہیئے کہ وہ عام ذہنی نشوونما کی پیداوار ہیں یا مقررہ تعلیم کا براہ راست نتیجہ ہیں۔ اس طرح ہم آخر کار ذہنی و علمی صلاحیتوں پر خواندگی کے اثرات تک پہنچ جائیں گے۔ روایتی طور پر کتاب پڑھنا معلومات حاصل کرنے کا سب سے اہم ذریعہ ہے۔ ہم پڑھتے ہیں تا کہ علم حاصل کریں، کچھ سیکھیں، اور معلومات و حظ حاصل کریں۔ اب سوال یہ ہے کہ کیا ریڈیو، ٹیلی ویژن فلم اور وڈیو کی ایجاد کے بعد کتاب کی اہمیت کم ہوگئی ہے؟ یا پڑھنے کی استعداد دوسرے ذرائع ابلاغ کے مقابلے میں ذہنی صلاحیتوں کے فروغ میں زیادہ مددگار ثابت ہوتی ہے؟ اس سوال پر ہم اس مضمون کے آخر میں غور کریں گے۔ پہلے ہم اس رائے سے بحث کریں گے کہ بلوغت کے آغاز کے ساتھ

سیکھنے، سوچنے اور اظہار کرنے کی قوت میں قدرتی طور پر تبدیلی واقع ہوتی ہے۔

تیرہ سال کی عمر میں ایک اور تغیر؟

پیاژے کے نقطہ نظر کے مطابق دُنیا کے ساتھ اپنے رابطہ میں بچہ اپنے دماغ میں جو تصویریں بناتا ہے۔، اپنے اردگرد جو نظم وضبط دیکھتا ہے ان سے وہ ٹھوس کام کرنا سیکھتا ہے۔ دودھ پیتے بچے اور ان سے ذرا بڑے بچے بھی ہماری طرح چیزوں کے درمیان تضاد برداشت نہیں کر سکتے۔ ہم ایک ہی صورتحال کے بارے میں متضاد خیالات پسند نہیں کرتے اور نہ ہم ایک ہی وقت میں دو متضاد کام کر سکتے ہیں۔ چنانچہ ہم ایسا ذہنی و علمی ڈھانچہ تیار کرتے ہیں جو تمام چیزوں پر محیط اور باطنی طور پر مربوط ہو۔ اس طرح ہم منطق تیار کرتے ہیں اور اسے سمجھتے ہیں۔ آغاز بلوغت میں بچے اس ایبسٹر یکٹ یا تجریدی منطق کی تعمیر میں مصروف ہوتے ہیں۔ جس سے ان کا ٹھوس عملی مرحلہ کے زمانہ (یعنی بچپن) میں واسطہ نہیں ہوتا .... یعنی ایسی منطق جس میں دُنیا کے متعلق مفروضوں کو سامنے رکھا جاتا ہے، صرف حقیقی دُنیا کو ہی سامنے نہیں رکھا جاتا۔ چنانچہ ایک نابالغ نوجوان کی سوچ اور بچے کی سوچ کے درمیان کئی اہم پہلوؤں سے فرق ہوتا ہے۔ آئیے اب ٹھوس اور باضابطہ طرز فکر کے فرق پر غور کریں۔

ایک مثال جو بار بار دی جاتی ہے اور جس میں تجریدی فکر کی ضرورت ہوتی ہے وہ کسی کھڑی ہوئی سلاخ یا چیز پر ایک اور سلاخ کا افقی انداز میں توازن برقرار کرنا ہے۔ اگر نو دس سال کے بچے سے کہا جائے کہ وہ بتائے کس اُصول کے تحت سلاخ نے اپنا توازن قائم کیا ہے تو وہ یہ اندازہ لگائے گا کہ اگر ایک سرے پر وزن رکھ دیا جائے تو اس کا توازن خراب ہو جائے گا۔ وہ یہ بھی بتا دے گا کہ اگر سلاخ کا درمیانی حصہ ذرا سا دوسری طرف کھسکا دیا جائے یا اسے متوازن رکھنے کیلئے جو دونوں سروں پر وزن رکھے گئے ہیں اگر انہیں اکٹھا کر دیا جائے تو توازن بگڑ جائے گا۔ لیکن وہ اس کا کوئی جواز نہیں بتا سکیں گے۔ البتہ جب وہ باضابطہ عملی طور پر سوچنا سیکھ لیں گے تو انہیں اس حقیقت کا پتہ چلے گا کہ خاص انداز سے وزن رکھنے اور ان کے درمیان ایک فاصلہ برقرار رکھنے سے توازن پیدا ہوتا ہے، اور یہ ایک اُصول ہے۔ وہ یہ بھی معلوم کر لیں گے کہ اس تجریدی تصور کا حساب کیسے لگایا جائے اور اسے کیسے سمجھا جائے جسے ماہرین طبیعیات ''مومنٹ'' (Moment) کہتے ہیں

ٹھوس مادی انداز میں سوچنے والے اگر چہ یہ سوچنے اور مفروضہ قائم کرنے سے عاری نہیں ہوتے کہ سلاخ کا توازن کیسے قائم ہوا، لیکن ان میں ذہنی اور عملی طور پر ایسے تجریدی اور قیاسی نظریات سمجھنے کی اہلیت نہیں ہوتی ۔ مثلاً وہ سمجھتے ہیں کہ کسی ٹھوس عمل کو معکوس کردینے سے وہ تبدیلی بھی ختم ہوجاتی ہے جو اس عمل کی وجہ سے ظہور پذیر ہوئی تھی ۔ چنانچہ وہ اس طرح توازن قائم کرنے میں کامیاب ہوجاتے ہیں کہ جو وزن اُٹھالیا گیا ہے اسے پھر رکھ دیں یا وہ وزن جہاں پہلے رکھا تھا وہاں واپس رکھ دیں ۔ لیکن پیاژے کے بقول وہ نہیں سمجھ پاتے کہ ٹھوس کاموں کے نظاموں کے اثرات ایسے ہوتے ہیں جو دیکھے جاسکتے ہیں ۔ قوت کے تجریدی تصور کو گرفت میں لانے کے لیے یہ جاننا کہ یہ دونوں نظام ایک دوسرے پر کس طرح اثر انداز ہوتے ہیں، اس کے لیے ایک اور قسم کے طرز استدلال کی ضرورت ہوتی ہے۔

فرض کیجئے ہم یہ تصور ٹھوس عملی سوچ رکھنے والے بچوں کو پڑھائیں اور اس کے لیے ہم ریاضی کا طریقہ کار اختیار کریں، اس طرح جیسے ہم انہیں وزن وغیرہ میں تبدیلی کا نظام سکھاتے ہیں ۔ ہم انہیں دکھاتے ہیں کہ وزن کے پانچ یونٹ (تجربہ میں تمام یونٹ برابر وزن کے ہونا چاہئیں) سلاخ کے ایک سرے پر اس ایک یونٹ سے توازن قائم کرتے ہیں جو مرکز سے پانچ یونٹوں کے مقابلے میں پانچ گناہ زیادہ فاصلے پر ہے ۔ چنانچہ ہم انہیں دکھائیں گے کہ 5 (وزن) x (فاصلہ) ہوتا ہے ۔ اس طرح ہم انہیں بتائیں گے کہ فاصلہ اور وزن کے یونٹ ایک دوسرے کی جگہ لے سکتے ہیں ۔

ہم ریاضی کی مساوات استعمال کر کے انہیں بتاتے ہیں کہ سلاخ کے دونوں سروں پر موجود عددی مساوات(2x3)+(1+4)=(2x5) ہمیشہ توازن برقرار رکھے گی جب کہ عدم مساوات توازن خراب کردے گی ۔ اس موقع پر اگر بچے سمجھ جاتے ہیں تو انہیں مزید تجربہ کی ضرورت پیش نہیں آتی ۔ مذکورہ بالا صورت حال پر محیط اُصولوں کا علم حاصل ہوجانے کے بعد بچوں کو یہ احساس ہوجائے گا کہ اگر وہ کسی طے شدہ اُصول کو سمجھنے کے لئے ریاضی کا سہارا لیں تو وہ پورے یقین کے ساتھ پیش گوئی کرسکتے ہیں کہ اس تجربہ کا نتیجہ کیا برآمد ہوگا ۔ اس طرح وہ ریاضی کی کسی مساوات کو اور فطرت کے ساتھ اس کے تعلق کو بھی سمجھنے لگیں گے ۔

''مومنٹ'' (حرکت کا پیمانہ) کا تصور نیز سلاخ کے توازن کے عمل اور ریاضیاتی مساوات کا باہمی رشتہ سمجھنے کے لیے باضابطہ عملی فکر کی ضرورت ہوتی ہے ۔ حرکت کا پیمانہ دیکھا نہیں جاسکتا

صرف اس کا ذہنی ڈھانچہ ہی تیار کیا جاسکتا ہے۔ یہ تصور مشاہدے کی پیداوار نہیں ہے اور کسی ٹھوس عمل کا نظر آنے والا نتیجہ بھی نہیں ہے (جیسے وزن یا مختلف چیزوں کا درمیانی فاصلہ) بلکہ وہ ایک خیالی ڈھانچہ ہے جسے سمجھ لیا جائے تو فطرت کے عمل کو زیادہ گہرائی میں جا کر اور تجریدی شکل میں سمجھنے میں مدد ملتی ہے۔ ہم تجریدی خیالیوں (Concepts) کو وضع کرنے پر اس لئے مجبور ہوتے ہیں کہ اس کے بغیر ہم قدرتی عوامل کو نہیں سمجھ سکتے۔ ہم فطرت کو سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں تو فطرت خود ہمیں تجریدی تصورات قائم کرنے پر ''مجبور'' کرتی ہے۔

تجریدی تصورات کو سکھانے کے مسئلے پر ہم اگلے مضمون میں بحث کریں گے۔ سردست ہم اتنا ہی بتانا چاہتے ہیں کہ اب تک جو مثالیں پیش کی گئی ہیں ان سے اتنا اندازہ ضرور ہو گیا ہوگا کہ پیاژے ٹھوس اور رسمی عمل کے درمیان تمیز کیوں کرتا ہے۔ ٹھوس عمل کا تعلق نظر آنے والی ان تبدیلیوں سے ہوتا ہے جو خاص اقدامات کی پیداوار ہوتی ہیں۔ اس کے برعکس رسمی عمل کا تعلق تجریدی تصورات سے ہوتا ہے، جیسے حرکت کا پیمانہ، اس مثال سے پیاژے کے ایک اور تصور کی وضاحت بھی ہو جاتی ہے جس کا تعلق ذہنی نشوونما کے تجزیئے سے ہے۔ بچے ذہنی نشوونما کے ایک مرحلے میں جن علمی تقاضوں کا سامنا کرتے ہیں اور ان سے عہدہ برآمد ہوتے ہیں وہ اگلے مرحلے میں کسی اور شکل میں پھر سامنے آتے ہیں، مثلاً اعداد کی علامتیں اور ریاضی کے طریقہ کار بچوں کیلئے اس وقت ہی کوئی معنی رکھیں گے جب اُنہوں نے ان کی کوئی تصویر اپنے دماغ میں بنالی ہو۔ گیارہ سال سے کم عمر بچے کو ہم یہ تو بتا دیتے ہیں کہ ریاضی کی مساوات کام میں لا کر کوئی نتیجہ کیسے حاصل کیا جاتا ہے، لیکن اس سے یہ فرض نہیں کر لینا چاہیئے کہ اس سے بچے یہ بھی سمجھ گئے ہیں کہ یہ طریقے صراحت کرنے، ان کا نمونہ پیش کرنے اور نتائج کی پیش گوئی کرنے کیلئے ہی وضع کئے گئے ہیں۔ یہ طریقے کس طرح حقیقت کی نمائندگی کرتے ہیں، یہ سمجھنے کے لیے بچے کو تجریدی تصور قائم کرنے، کئی تصورات کے درمیان رابطہ پیدا کرنے، اور اپنے دماغ میں تصویر بنانے کا عمل سیکھنا ہوگا۔

عملی دانش، جیسے ریاضی کی مساوات حل کرنے کا علم، اور تصوراتی فہم، جیسے مساوات اور مادی صورت حال کے باہمی تعلق پر گرفت کے درمیان عملی امتیاز، ایک حقیقی اور اہم فرق ہے۔ ہمارے ساتھ کتنی بار ایسا ہوتا ہے کہ ہم ریاضی کی علامتوں کو یہ سمجھے بغیر استعمال کرتے رہتے ہیں کہ ان کا اصل مطلب کیا ہے۔ قوت، حجم، رفتار، دو درجہ کا مساواتی عمل، امتیاز اور امتزاج

تجریدی تصورات ہیں۔ بچوں کو ایسے سوال کرنا تو سکھائے جاتے ہیں جن میں یہ تصورات پوشیدہ ہوتے ہیں، لیکن انہیں یہ بالکل معلوم نہیں ہوتا کہ ان کا مطلب کیا ہے۔

تاہم علمی دانش اور تصوراتی فہم کا فرق مان لینے کے بعد اور بہت سے سوال پیدا ہوتے ہیں۔ اگر پیاژے کا تجزیہ تسلیم کر لیا جائے تو اس کا مطلب صرف یہ نہیں ہوگا کہ بلوغت سے قبل بچے کو اسکول میں ریاضی اور طبیعیات کی تعلیم نہ دی جائے۔ بلکہ اس کے یہ بھی معنی ہوں گے کہ بچہ ذہنی نشو ونما کے اس مرحلے پر مفروضوں اور قیاسات پر مبنی کسی قسم کے استدلال کو بھی نہیں سمجھ سکے گا۔ مثال کے طور پر دولت، منافع، دیانت، انصاف، وقت، سماجی میل جول، حق اور ذمہ داری تجریدی تصورات ہیں۔ ان میں سے بعض اصطلاحات تو پرائمری اسکول کے بچوں کیلئے بھی کچھ معانی رکھتی ہیں۔ کم از کم وہ اتنا ضرور جانتے ہیں کہ انسان کے دیانت دار اور انصاف پسند ہونے کا کیا مطلب ہوتا ہے۔ وہ تاریخ اور اس حقیقت سے بھی واقف ہوتے ہیں کہ مختلف ملکوں کے لوگ مختلف طریقوں سے رہتے ہیں۔ لیکن ان تصورات کی باقاعدہ اور تجریدی تفہیم کے لیے (یعنی یہ کہ ان کی تعریف کی جائے کہ وہ کیا ہیں) عام تجربات بلند ہونے اور ایسا تصور قائم کرنے کی ضرورت ہے جو روپے کے سکے اور مٹھائی کے ٹکڑے کی طرح روزمرہ کے تجربے میں ضرور شامل ہو لیکن اس کی موجودگی دکھائی نہ دے۔ مثلاً معاشیات کے تجریدی ادراک میں یہ احساس شامل ہے کہ دولت کے بارے میں ہمارا جو تصور ہے وہ صرف مالیاتی نظام کی ایک مخصوص شکل سے متعلق ہے، جس میں لوگ اپنی انفرادی محنت کے نتیجے میں پیدا کی ہوئی اشیاء اور محنت کی قیمت لگاتے ہیں، انہیں فروخت کرتے ہیں اور تقسیم کرتے ہیں۔ دوسرے مالیاتی نظاموں میں اشیاء کے بدلے اشیاء کا تبادلہ وغیرہ یہی کام سرانجام دیتا ہے۔ یہ خیال کہ ہر معاشرہ کی ایک جیسی ضروریات ہوتی ہیں اور زندہ رہنے اور پھلنے پھولنے کے لیے ایک ہی جیسے کام کرنے کی ضرورت ہے۔ ایک علمی تصور تو ہوسکتا ہے حقیقی صورت حال نہیں ہے۔ مختلف ملکوں کی کرنسی کے درمیان بظاہر کوئی چیز مشترک نہیں ہوتی لیکن معاشی تنظیم میں وہ جو کردار ادا کرتی ہیں اس کا علم اسی وقت ہوسکتا ہے جب تجریدی انداز میں یہ سوچا جائے کہ معاشرے کس طرح کام کرتے ہیں۔ یہاں سوال محض کسی معاشی نظریہ کو ماننے نہ ماننے کا نہیں ہے، بلکہ سوال اس علمی صلاحیت کا ہے جو کسی ایسے موضوع کے تجریدی اور قیاسی تصور کو اپنی گرفت میں لا سکتی ہے جس کے بارے میں کسی ضابطے اور منطق کے تحت استدلال کیا جا سکے۔

اگر نابالغ اور بچے کے سوچنے کے فرق سے متعلق ان خیالات کو تسلیم کرلیا جائے تو اس کا مطلب یہ ہوگا کہ بچوں کیلئے معاشیات، عمرانیات، تاریخ، جغرافیہ، نفسیات اور اس قسم کے مضامین کے بہت سے اسباق ممنوع قرار پائیں گے۔ کیونکہ ان تصورات کا تو جنم ہی طرز استدلال کے تجریدی، قیاسی اور باضابطہ نظاموں سے ہوا ہے۔

پیاژے کے نظریہ کی اساس اس چیز پر ہے کہ جوں جوں ذہانت بڑھتی جاتی ہے اس کا میلان زیادہ سے زیادہ تجرید، تعمیم اور پائیداری کی طرف ہوتا جاتا ہے۔ کسی مخصوص صورتحال کو اگر قیاسی اور منطقی شکل میں پیش کیا جائے تو اس سے حاصل ہونے والے نتائج مضبوط اور مستحکم ہوتے ہیں۔ اس کا یہ مطلب بھی نہیں کہ عملی صورت میں آجانے کے بعد علم، تخلیقی صلاحیت، نئے افکار اور تازہ بصیرت کا خاتمہ ہوجاتا ہے۔ ہاں یہ ضرور ہے کہ ہماری بہت سی بصیرتوں کا منبع منطق نہیں ہوتی۔ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ کوئی دلیل منطقی طور پر بہت مضبوط اور طاقتور ہو، لیکن اس کے لیے جو صغری کبریٰ بنائے گئے ہوں اور جن مفروضات پر اس کی بنیاد رکھی گئی ہو وہی غلط ہوں۔ کوئی بھی نئی دریافت، نیا مشاہدہ یا فطرت کو دیکھنے کا نیا انداز دُنیا کی ماہیئت کے بارے میں ہمارے پرانے تصورات تبدیل کرسکتا ہے اور اس طرح ایک نیا نظریہ پرانے نظریہ کی جگہ لے سکتا ہے، جیسے نیوٹن نے درخت سے ایک سیب گرتا دیکھا یا ارکیمیڈیز کو نہاتے ہوئے انکشاف ہوا اور پرانے تصورات بدل گئے۔ ہوسکتا ہے کہ کوئی نظریہ منطقی طور پر قابل اعتبار ہو لیکن اس کی تشریحی قوت محدود ہو، کیونکہ وہ جس مفروضے یا مفروضات پر مبنی ہو اس میں صورت حال کے ان اہم پہلوؤں کو نظر انداز کردیا گیا ہو جن کا بعد میں انکشاف ہوا ہو۔

قبل از بلوغت ذہانت کے بارے میں پیاژے کا خیال منطق اور حقیقت کا فرق واضح کرتا ہے۔ اگرچہ نابالغوں کی فکر اپنی ساخت کے لحاظ سے اسی وقت مکمل ہوجاتی ہے جب وہ ذہن کی عملی استعداد حاصل کرلیتے ہیں لیکن اُن کا یہ مقصد نہیں ہے کہ سیکھنا ہی منزل مقصود ہے، اور نہ یہ مطلب ہے کہ وہ دُنیا کو اسی طرح سمجھنے لگے ہیں جیسے اس معاشرہ کے پختہ ذہن لوگ سمجھتے ہیں۔ پھر بھی نابالغوں کے سیکھنے کا انداز بچوں سے مختلف ہوتا ہے۔ نابالغ کا ''کام'' یہ ہے کہ وہ منطق کے ساتھ ''کھیلے'' اور ایسے نتائج اخذ کرے جو دُنیا سے متعلق اس کے اپنے نظریئے میں پوشیدہ ہیں اور ان کو موازنہ حقیقت کے ساتھ کرے۔ اس طرح وہ سائنس دان کا رول اختیار کرلیتا ہے۔ پیاژے نے نابالغوں کا جو نقشہ کھینچا ہے وہ خاصہ سنگ دلانہ نظر آتا ہے۔ مثلاً اس نے 1940ء

میں لکھا:

نابالغوں کی انا مرکزیت(Egocentricity)ان کے اس عقیدے سے ظاہر ہوتی ہے کہ سارا عالم ان کی سوچ کا عکس ہے۔ گویا کہ ان نزدیک دُنیا کو حقیقت کے بجائے عینی وتصوری نظام کے تابع ہونا چاہیئے ۔ یہ عمر خالصتاً مابعدالطبیعاتی عمر ہوتی ہے۔ (اس عمر میں) ذات اتنی طاقتور ہوتی ہے کہ دُنیا کی تخلیق کرسکتی ہے اور اتنی وسیع ہوتی ہے کہ اپنے اندر سارے عالم کو سمو سکتی ہے۔

میرا خیال ہے کہ اس اقتباس سے رسمی طرز استدلال اور حقیقت کے درمیان تعلق کے بارے میں پیاژے کی فکر کے کئی پہلو واضح ہوجاتے ہیں۔ پہلے تو یہ کہ وہ کہتا ہے کہ نابالغ کی نظر میں دُنیا کو اس کے عینی وتصوری نظام کے تابع ہونا چاہیئے ۔اس کا مطلب یہ ہے کہ اس کے خیال میں گو ذہانت تجریدی استعداد پیدا کرتی ہے لیکن اس کا مقصد یہ نہیں ہے کہ اس تجریدی استعداد سے حقیقی دُنیا کی ''سچائی'' دریافت کرنے کی ضمانت بھی مل جائے۔ منطقی ثبوت (جس سے یہ ظاہر ہوتا ہے کہ کوئی دلیل اندرونی طور پر مربوط اور لائق یقین ہے) اور حقیقی یا امپریکل دُنیا کا ثبوت حاصل کرنا (کیا وہی دلیل عملی سطح پر کامیاب ہے؟) ایک ہی چیز نہیں ہے۔تاہم ذہنی سطح پر سوچنے کی مشق نابالغوں کے اندر یہ اہلیت پیدا کرتی ہے کہ وہ اپنے تصورات کی عملی قدر و قیمت اور ان کے اثرات کی چھان بین کرسکیں۔اس نظریہ کی رو سے نابالغوں کی عینیت پسندی ان کی ذہنی وعلمی ترقی کا قدرتی نتیجہ ہوتی ہے۔نابالغوں کو یہ حقیقت تسلیم کرنی چاہئے کہ دُنیا کا جو نقشہ عینی وتصوری طور پر صحیح ہوسکتا ہے وہ مزید مشاہدے اور مزید تجربہ سے غیر حقیقی اور نا قابل یقین بھی ثابت ہوسکتا ہے۔ چنانچہ پیاژے نابالغوں کی ایک خاص تصویر پیش کرتا ہے اور شاید یہ سمجھنے میں بھی ہماری مدد کرتا ہے کہ زیادہ پختہ دماغ لوگوں کو نابالغ افراد بہت زیادہ عینیت پسند اور بالغوں کی دُنیا پر بہت زیادہ نکتہ چینی کرنے والے کیوں نظر آتے ہیں۔

ذہنی ارتقا کے اس نظریہ کو اگر ہم تسلیم کرلیں تو ہم صرف پیاژے کی اس تشریح کو ہی قبول نہیں کریں گے کہ بچے اور نابالغ کیا کرسکتے ہیں اور کیا نہیں کرسکتے بلکہ یہ نہایت اہم دلیل بھی قبول کرلیں گے کہ منطقی عمل کی تعمیر اور اس کے نمودار ہونے کی وجہ سے ذہنی وعلمی ارتقا پر ایک قسم کی رکاوٹ بھی پڑتی رہتی ہے۔ چنانچہ پیاژے کی تھیوری کی صداقت معلوم کرنے کیلئے ہمیں اس نظریہ پر سوال اُٹھانا ہوگا کہ بچے منطقی استعداد حاصل کرنے کی طرف بڑھ رہے ہیں اور نظریہ کے

اس نتیجہ پر بھی کہ فکر کی پختگی کا اندازہ باضابطہ منطقی استعداد کے حوالے سے کیا جاسکتا ہے۔اس مسئلہ مشکل کی تہہ تک پہنچنے کے لیے مندرجہ ذیل مثالوں پر غور کیجئے۔درج ذیل دلائل کی منطق پر غور کیجئے۔ہم اس منطق کو قبول کر سکتے ہیں لیکن اچھی طرح جانتے ہیں کہ اس سے جو نتائج اخذ کئے جارہے ہیں وہ بے معنی ہیں۔

''تمام نیلی وھیل مچھلیوں کے پاؤں گلابی ہوتے ہیں۔یہ ایک نیلی وھیل ہے،اس لئے اس کے پاؤں گلابی ہیں۔'' چومسکی نے گریمر کا معانی سے علیحدہ وجود ثابت کرنے کے لئے جو دلیل دی ہے اس طرح کی دلیل استعمال کرتے ہوئے کہا جاسکتا ہے کہ منطق اور منطقی لازمیت (یعنی بعض مفروضوں سے بعض نتائج ضرور پیدا ہوں گے)اور عقل سلیم کے تحت یقین دو مختلف چیزیں ہیں۔کیا علم حیوانات اور علم لسانیات کی رو سے بہت سی ایسی وجوہ ہیں کہ وھیل کے پاؤں نہیں ہوں پھر بھی وہ وھیل کہلائیں اور کیا کسی نے گلابی پاؤں والی وھیل دیکھی ہے؟ لیکن اس سے منطقی دلیل پر کوئی فرق نہیں پڑتا۔چنانچہ منطق کو مفہوم یا معنی کے مترادف قرار نہیں دیا جاسکتا۔

شکل نمبر6 کارڈ الٹنے کا تجربہ جو واسن نے کیا

لیکن دوسرے منطقی نتائج پر اس طرح کا حکم نہیں لگایا جاسکا۔ مثال کے طور پر شکل نمبر 6 میں چار علامتوں کو دیکھئے۔ آپ کے سامنے چار کارڈ ہیں۔ ایک میں مربع، ایک میں تکون، ایک میں حرف صحیح اور ایک میں حرف علت ہے۔ آپ کو یہ بھی بتایا گیا ہے کہ کارڈ کے ایک طرف اقلیدسی شکل ہے اور دوسری طرف حرف۔ یہ بھی کہا گیا ہے کہ کارڈ کے ایک طرف سرخ مربع ہے تو دوسری طرف حرف علت ہوگا۔ اب یہ جاننا ضروری نہیں ہے کہ اس اُصول کا امتحان لینے کے لئے کن کارڈوں کو الٹا کرنے کی ضرورت ہوگی۔ چلتے چلتے یہ بھی سمجھ لیجئے کہ روزمرہ کے کاموں میں انسان منطقی قضیئے حل کرنے کے بجائے کارڈ الٹ کر مسئلہ حل کر لینا آسان سمجھتا ہے۔

فرض کیجئے میں آپ سے کہوں کہ مربع اور حرف علت والا کارڈ الٹا کیجئے۔ تو کیا منطقی طور پر یہ بات درست ہوگی؟ بالکل نہیں۔ اگرچہ بالغوں سے سوال کیا گیا تو اُنہوں نے کہا یہ صحیح ہے لیکن منطقی طور پر یہ بات درست نہیں ہے۔ کیوں؟ اس لئے کہ اس کا مطلب یہ نہیں ہوگا کہ ہر حرف علت والے کارڈ کی پشت پر مربع ہوں گے۔ مثلاً اس منطقی قضیہ پر غور کیجئے کہ ٹیکسس کے لوگ لمبے ہوتے ہیں تو کیا اس کا مطلب ہوا کہ تمام لمبے لوگ ٹیکسس کے ہوتے ہیں؟ ہرگز نہیں۔ اگر آپ سے کہا جائے کہ اس کارڈ کی ایک طرف حرف علت ہے اور دوسری طرف سرخ مربع تو کیا یہ ضروری ہے کہ ہر وہ کارڈ جس کے ایک طرف حرف علت ہوگا اس کی پشت پر سرخ مربع ہوگا؟۔ تاہم اگر کسی سرک مربع کے لیے کہ اس کی پشت پر حرف علت ہی ہو تو کہا جاسکتا ہے کہ جس کارڈ پر حرف صحیح ہو اس کی پشت پر سرخ مربع نہیں ہونا چاہیئے، اور اگر سرخ مربع ہے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ ہم نے ایسا سرخ مربع دیکھا ہے، جس کی پشت پر حرف علت نہیں ہے چنانچہ ہم دونوں کارد جس کی پشت پر مربع ہے (لیکن جس کی پشت پر حرف صحیح نہیں ہے) اور حرف صحیح والا کارڈ (لیکن جس کی پشت پر سرخ مربع نہیں ہے) الٹ دیتے ہیں۔

تجربہ میں چونکہ اکثر بالغوں نے (جن میں سے چند نے منطق بھی پڑھی تھی)) سوال کا غلط جواب دیا، اس لئے ثابت ہوا کہ اکثر اوقات ہم میں سے بیشتر لوگ ''غیر منطقی'' ہوتے ہیں۔ تو کیا اس سے یہ بھی ثابت ہوا کہ دماغی اور ذہنی نشوونما کے بارے میں پیاژے کا تجزیہ درست نہیں ہے؟ یہ خاصہ مشکل سوال ہے۔

اول تو ہمیں یہ بات فراموش نہیں کرنا چاہیئے کہ بالغ افراد نہ صرف منطقی قضیے غلط سمجھتے ہیں بلکہ عام طور پر وہ ایک ہی قسم کے غلط منطقی جواب بھی دیتے ہیں۔ اگر آپ اس بات سے اتفاق

کرتے ہیں تو کیا یہ فرض کرلینا بھی درست نہیں ہوگا کہ ہمارے زبانی استدلال بعض خاص ''اُصولوں'' کے تابع ہوتے ہیں اور وہ ان اُصولوں سے مختلف ہوتے ہیں جو باضابطہ منطق میں مضمر ہوتے ہیں۔ تو پھر ہم اس طرح جواب کیوں دیتے ہیں؟ یہ ایک متنازعہ موضوع ہے۔ ہم اس پر زیادہ وقت صرف کرنا نہیں چاہتے۔ ہم تو یہ کہتے ہیں کہ لوگ جس طرح سوچتے ہیں اس کیلئے منطق کوئی اچھا ''نظریہ'' پیش نہیں کرتی۔ اس سلسلے میں ناخواندہ معاشروں کے ان لوگوں کے طریقہ استدلال سے چند شواہد حاصل کئے گئے ہیں جو کبھی اسکول نہیں گئے۔ آیئے ہم اس مکالمے پر غور کریں جو لائبیریا کے ایک قبیلے کے ایک فرد کے ساتھ ہوا۔

تجربہ کرنے والا: ایک بار ایک مکڑی کسی دعوت میں گئی، اس سے کہا گیا کہ کھانا شروع کرنے سے پہلے اسے ایک سوال کا جواب دینا ہوگا۔ سوال یہ ہے..... مکڑی اور کالا ہرن اکٹھے کھانا کھاتے ہیں۔ تو کیا اب کالا ہرن کھانا کھا رہا ہے؟

آدمی (جس پر تجربہ کیا جا رہا ہے): کیا وہ دونوں جھاڑی میں تھے؟

تجربہ کرنے والا: ہاں

آدمی: وہ اکٹھے کھا رہے تھے؟

تجربہ کرنے والا: مکڑی اور ہرن ہمیشہ اکٹھے کھاتے ہیں مکڑی کھا رہی ہے تو کیا ہرن بھی کھا رہا ہے؟

آدمی: مگر میں تو وہاں نہیں تھا۔ میں اس کا جواب کیسے دے سکتا ہوں۔

(تھوڑی دیر بعد جب دوبارہ وہی سوال کیا گیا)

آدمی: ہوں...... کالا ہرن کھا رہا تھا۔

تجربہ کرنے والا: کیا..... کالا ہرن کھا رہا تھا؟

آدمی: ہاں

تجربہ کرنے والا: تمہارے پاس کیا دلیل ہے کہ کالا ہرن کھا رہا تھا؟

آدمی: دلیل یہ ہے کہ کالا ہرن دن بھر جھاڑیوں میں سبز پتے کھاتا پھرتا ہے۔ تھوڑی دیر آرام کرتا ہے اور پھر اُٹھ کر کھانا شروع کر دیتا ہے۔

جس افریقی قبیلے (کپلے) کے آدمی نے یہ جواب دیئے ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ ایسے منطقی

سوال کا جواب دینا بھی جو ہمارے معاشرے کے لوگوں کیلئے اتنے سادہ اور سہل ہیں۔ کپلے لوگوں کے لیے عام اور آسان بات نہیں ہے۔ پہلی نظر میں یہی کہا جا سکتا ہے کہ کپلے ''غیر منطقی'' لوگ ہیں اور معقول دلیل دینے کے اہل نہیں ہیں (علم انسان کے بہت سے ماہروں نے بھی قدیم انسان کے دماغ کے بارے میں بھی یہی نظریہ قائم کیا تھا) لیکن زیادہ گہرائی میں جا کر سوچنے سے معلوم ہوتا ہے کہ کپلے قبیلے کے لوگ ایک غیر ملکی اجنبی کے سامنے اس کے سوالوں کے جواب دینے اور اپنے جواب کو بامعنی بنانے کے لیے جو کچھ کر رہے ہیں وہ کچھ اور ہی چیز ہے، جس کا منطق سے تعلق نہیں۔

اول تو وہ لوگ اس سوال کی معقولیت کا جائزہ لیتے ہیں، پھر وہ اس سوال کو اپنی فہم وفراست کی کسوٹی پر کستے ہیں۔ اس کے بعد جواب دینے کو تیار ہوتے ہیں۔ وہ اس سوال کو کسی منطقی اُصول کی روشنی میں نہیں دیکھتے بلکہ اسے ایک ایسی غیر معقول بات یا صورت حال سمجھ کر اس پر غور کرتے ہیں جس کی معقولیت کا انہیں جائزہ لینا ہے۔ وہ جس نتیجے پر پہنچتے ہیں اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ مندرجہ بالا سوال کی معقولیت کو کپلے قبیلے کے اپنے تجربہ میں آنے والے واقعات کے مقابلے میں لا کر دیکھا گیا۔ اس حساب سے دیکھا جائے تو کپلے کے لوگوں کا طرز استدلال ہم سے زیادہ مختلف نہیں ہے۔ اور ٹیکسس کے لمبے آدمی کے بارے میں جو کچھ کہا گیا ہے وہ منطقی اُصول کے خلاف نتائج کی طرف ہمیں نہیں لے جاتا۔ کیونکہ عقل سلیم ہمیں بتاتی ہے کہ اکثر لمبے آدمی ٹیکسس کے نہیں ہوتے۔ تاہم جب ہم حروف علت اور اس قسم کے دوسرے ایبسٹر یکٹ مسائل سے دوچار ہوتے ہیں تو ہمارے نتائج منطقی اُصولوں سے جدا ہو جاتے ہیں۔ ایسا کیوں ہوتا ہے؟

اس کی متعدد وجوہ ممکن ہیں۔ اول تو یہی منطقی غلطی کہ ''نتیجہ اپنے دلائل کی تصدیق کرتا ہے۔'' یہ فقرہ اس غلطی کیلئے استعمال کیا جاتا ہے جس کے مطابق ''اگر ب ہوگی تو ت بھی ہوگی'' سے یہ نتیجہ نکالا جائے کہ ''اگر ت ہوگی تو ب بھی ضرور ہوگی۔''

جیسے میں اپنے دوست سے کہتا ہوں کہ اگر بارش ہوئی تو میں سنیما جاؤں گا (یعنی اگر ب ہے تو ت بھی ہوگی) تو کیا وہ دوست خود ہی فرض کر لے گا کہ اگر وہ مجھے سنیما میں دیکھے تو بارش ضرور ہو رہی ہوگی؟ (یعنی اگر ت ہے تو ب بھی ہوگی؟) چلیئے میں کہتا ہوں وہ ایسا سمجھے گا۔ آخر میں بارش کے حوالے سے اپنا پروگرام کیوں بناتا ہوں؟ میرا خیال ہے کہ میرے بیان میں وہ

شرط پوشیدہ ہے جسے میرا دوست بھی سمجھتا ہے کہ اگر بارش نہ ہوئی تو میں سنیما نہیں جاؤں گا ((ب نہیں تو ت نہیں ہوگی) یہ منطقی طور پر غلط دلیل ہے جو اس وجہ سے دی گئی ہے کہ ب کا مطلب یہ لیا گیا کہ وہ ہوگی تو ت بھی ہوگی۔ اب فرض کیجئے کہ میرا دوست مجھے سنیما میں دیکھتا ہے اور کہتا ہے'' اچھا تو بارش ہو رہی ہے؟'' اسے بتایا جائے گا کہ نہیں۔ کیونکہ ب کے بعد ت (بارش پھر سنیما) کا مطلب یہ نہیں ہے کہ ت ہوگی تو ب بھی ہوگی۔ مجھے شک ہے کہ وہ میری منطق کو پسند کرے گا۔ بلکہ وہ یہ سوال کر سکتا ہے کہ تم نے اپنا ارادہ کیوں بدل دیا۔ اسی طرح اگر میں اس سے کہوں۔ اگر بارش ہوئی (وغیرہ) اور وہ سوال کرے ''اگر مطلع صاف ہوا تو تم کیا کرو گے؟'' اور میں کہوں '' سینما جاؤں گا'' تو وہ میری منطق پر اعتراض نہیں کرے گا بلکہ میری عقل پر شبہ کریگا۔

یہ دلیل دی جا سکتی ہے کہ بچوں کی طرح بڑے بھی تجریدی رسمی اُصولی مسائل حل کرتے ہوئے اپنے روزمرہ کے تجربات میں مفروضوں پر ہی بھروسہ کرتے ہیں۔ غالباً وہ فرض کر لیتے ہیں کہ اگر سرخ مربع کے ساتھ حرف علت ہے تو حرف علت کے ساتھ سرخ مربع بھی ہوگا کیونکہ لوگ آپس میں جب بات کرتے ہیں تو اس قسم کے مفروضے اس میں شامل ہوتے ہیں۔ بہر حال وجہ کوئی بھی ہوا اس قسم کے زبانی بیان سے عام لوگ جو نتائج اخذ کرتے ہیں ان میں اور ماہرین منطق اس بیان کے منطقی قضیے بنا کر اس سے جو کچھ نتائج نکالتے ہیں ان دونوں میں بڑا واضح فرق ہوتا ہے۔

جب ہم منطقی مسائل کو کارڈ الٹنے کے انداز میں پیش کرتے ہیں تو ایک منطقی شخص اسے اگر ب ہے تو ت بھی ہے کی طرز پر دیکھے گا۔ ان علامتوں کی قدر مسائل کے حوالہ سے متعین ہوتی ہے۔ چنانچہ ب سرخ مربع کے لیے ہے اور جو بچا ہے اس کے لیے ب کی عدم موجودگی ہے۔ اسی طرح ت حروف علت کے لیے ہے اور ت کی عدم موجودگی حروف صحیح کے لیے ہے۔ ان چیزوں کا تعلق مسائل کی ''نحوی ترکیب'' طے کرتی ہے۔ اشکال اور آوازوں کے بارے میں آپ جو کچھ جانتے ہیں اور لوگ اپنے منصوبوں اور ارادوں کے بارے میں جو بیان دیتے ہیں ان کے بارے میں آپ جو مفروضے بناتے ہیں وہ مسائل کی اپنی منطق سے غیر متعلق ہوتے ہیں۔ اس بات کو ایک دوسرے انداز میں سمجھے۔ کسی بیان کے بارے میں ماہر منطق کا بیان ''بند'' اور پوری طرح قطعی'' ہوتا ہے۔ لیکن ہم جب اپنی روزمرہ بات چیت میں وہی الفاظ اور انداز اختیار کرتے ہیں تو ہمارے سننے والے اسے اتنی قطعیت کے ساتھ نہیں لیتے۔

منطقی بات چیت اور روز مرہ کی گفتگو کے درمیان فرق کے اس غیر تکنیکی بیان سے ہمیں اشارہ ملتا ہے کہ ہمیں منطق میں اپنی ناکامی کی وجہ تلاش کرنا چاہیئے۔ اگر ہم اپنی روز مرہ گفتگو کا موازنہ منطقی اُصولوں سے کریں اور یہ سمجھنا چاہیں کہ واقعتاً ہم کس طرح سوچتے ہیں تو یہ عمل خاصہ گمراہ کن ہوگا۔ منطقی نتائج ان نتائج جیسے نہیں ہوتے جو ہم اپنی روز مرہ کی بات چیت سے اخذ کرتے ہیں۔ زبان کے ''معنی'' تجزیہ کرتے ہوئے ماہرین منطق اور غیر ماہرین منطق نے جو مختلف موقف اور رویئے اختیار کیئے ہیں اور اوپر جو ہم نے تجزیہ کیا ہے اس سے یہ سمجھنے میں مدد مل سکتی ہے کہ ہم منطقی لوگوں کی طرح بات کیوں نہیں کرتے اور ان کی طرح کیوں نہیں سوچتے۔ منطقی انداز میں سوچنے کیلئے منطقی تربیت اور ان اُصولوں کی پابندی ضروری ہے جن پر منطقی لوگ چلتے ہیں۔ اس انداز سے دیکھیئے تو معلوم ہوتا ہے کہ منطق سوچنے کا ایک مخصوص نظام ہے جیسے ریاضی، اور وہ خاص معاملات میں ہماری مدد کرتا ہے۔ یہ ہم بعد میں غور کریں گے کہ باضابطہ منطق کیوں ایجاد کی گئی ہے۔

ہم نے یہ مثالیں یہ ثابت کرنے کے لیے دی ہیں کہ لوگ زبانی بیان سے جس طرح نتائج اخذ کرتے ہیں اس کی تشریح کے لیے منطقی اُصول وضوابطہ کا دائرہ بہت محدود ہے۔ اگر تعلیم کو بچوں کے اندر منطقی طرز فکر پیدا کرنے میں مدد دینے کا وسیلہ مان لیا جائے تب بھی تعلیم کے اور بھی بہت سے مقاصد ہیں۔ ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ جب ہم فطرت کی دریافت میں مصروف ہوتے ہیں تو ہمیں مجبور کر دیا جاتا ہے کہ ہم منطق کو قبول کریں۔ لوگ تو ہماری عمومی بات سے اور اگر مگر سے اتفاق کر سکتے ہیں، لیکن فطرت ایسے مفروضے قبول نہیں کرتی، وہ ہمیں منطقی اُصول دریافت کرنے اور انہی کے مطابق کام کرنے پر مجبور کرتی ہے۔ لیکن سائنسی اور ریاضیاتی فکر کے بارے میں جو تحقیق کی گئی ہے وہ یہ ثابت نہیں کرتی کہ سائنسی فکر کا انحصار منطقی اُصولوں پر ہے۔ ریاضیاتی گفتگو کی بنیاد سوچنے اور بات کرنے کے خاص طریقوں پر ہوتی ہے جو بظاہر منطقی اُصولوں کی پرواہ نہیں کرتے۔

منطق کی اس مشکل اور کئی اعتبار سے غیر تسلی بخش بحث کا خاتمہ ہم دو مشاہدات کے بیان پر کرتے ہیں۔ اول تو یہ کہ اگر ہم یہ تسلیم بھی کر لیں، جیسا کہ پیاژے کہتا ہے کہ فطرت کے بارے میں کوئی بھی قابل عمل ایبسٹریکٹ نظریہ قائم کرنے کیلئے منطقی طرز استدلال کی ضرورت ہوتی ہے۔ تب بھی یہ فرض کر لینا تعلیمی لحاظ سے خطرناک ہوگا کہ یہ کام کرنے کی اہلیت ہی ایک ایسی

چیز ہے جو ہماری فکر کو آگے پیچھے لے جاتی ہے۔ انسانوں کی سوچ میں اس سے زیادہ اور بھی بہت کچھ شامل ہوتا ہے۔ اس لئے یہ کہنا مناسب نہیں کہ اسکول کی تعلیم کے لیے منطق واحد یا بنیادی وسیلہ ہے۔ دوسرے یہ کہ پیاژے نے منطق کے سلسلے میں اپنے تجزیہ کی بنیاد منطق کے اس خاص اُصول یا نظام پر رکھی تھی جس پر اس وقت ماہرین منطق کام کر رہے تھے۔ اس کے بعد منطق کے کئی اور نظام وجود میں آ چکے ہیں۔ بعض لوگ جو ''ذہانت کی حامل مشینیں'' بنانے کی کوشش کر رہے ہیں، اب تک یہ خیال رکھتے ہیں کہ ان میں سے کوئی منطق اس سلسلے میں کوئی نظریہ وضع کر دے گی کہ ہم کیسے سوچتے ہیں۔ شاید ہم کسی وقت ایسا نظام وضع کرنے میں کامیاب ہو جائیں جس کے ذریعہ ہم یہ معلوم کر سکیں گے کہ مختلف معاشروں کے بچے اور بڑے کس طرح سوچتے اور کس طرح بات کرتے ہیں۔ لیکن ہمیں اس پر شبہ ہے۔ شاید ہم بار بار یہی دریافت کریں گے کہ ہر منطق ایک خاص قسم کا آلہ ہے، سوچنے کا ایک خاص ڈھنگ ہے جو خاص قسم کے مسائل حل کرنے میں ہماری مدد کرتی ہے (دماغ والے کمپیوٹر کی پروگرامنگ کی طرح)۔ بہر حال اس پر قیاس آرائیاں کرنے میں کوئی حرج نہیں ہے۔ تاہم بچوں کے سوچنے کے انداز اور بڑوں کے طرز استدلال کے بارے میں اب تک جو شہادتیں ملی ہیں ان کی روشنی میں میرا خیال یہ ہے کہ پیاژے کا یہ نظریہ غلط ہے کہ بچے کی ذہنی نشو ونما کا رخ باضابطہ منطقی استدلال کی طرف ہوتا ہے۔ ہم میں سے بعض لوگ ان اُصولوں کے مطابق سوچ سکتے ہیں جنہیں پیاژے ہر قسم کی علمی ترقی کا قدرتی نقطہ عروج کہتا ہے، لیکن اکثر اوقات ہم مختلف انداز سے سوچتے ہیں اور اس کو ''عامیانہ منطق'' یا منطق کی ناپختہ شکل بھی نہیں کہنا چاہیئے۔ بلکہ جس انداز سے ہم مفروضے بناتے ہیں۔ نتائج اخذ کرتے ہیں، اپنے دماغ میں دُنیا کا ایک موڈل بناتے ہیں، جس انداز سے ہم اپنے خیالات کا اظہار کرتے ہیں اور دوسروں کے خیالات کا ابلاغ کرتے ہیں وہ اپنی نوعیت اور ماہیئت میں باضابطہ منطقی فکر سے مختلف ہوتے ہیں۔

بات چیت کی زبان اور تحریر کی زبان

پیاژے نے منطقی استعداد کے حوالے سے علمی ترقی کا جس انداز سے جائزہ لیا ہے وہ اپنی تفصیل میں نادر اور نیا ضرور ہے، لیکن قوت استدلال کے فروغ میں منطق کے اثرات تسلیم کرنے کے سلسلے میں کئی دوسری کوششوں میں سے ایک کوشش ہی ہے۔ اس کے خلاف والا نظریہ

بھی ہم دیکھ چکے ہیں جو کہتا ہے کہ منطق ہی منزل یا معراج نہیں ہے۔ بلکہ وہ ایک نظام ہے جو کئی نسلوں کی کوششوں سے اس مقصد کیلئے وضع کیا گیا ہے کہ اس کے ذریعہ چند خاص کام کئے جائیں اور خاص قسم کے مسائل حل کئے جائیں یہ ایسا ہی ہے جیسے ریاضی اور سائنس۔ منطق کسی خاص مسئلے کے باطنی ربط سے متعلق مفروضوں اور نتائج کو پرکھنے کا وسیلہ تو ہو سکتی ہے لیکن اس دماغی عمل سے اس کا کوئی تعلق نہیں ہوتا جو متعلقہ افکار کی تخلیق کا سبب بنتے ہیں۔

بچے کی ذہنی نشو ونما کے دوسرے ماہرین ایبسٹریکٹ طرز استدلال کی صلاحیت پیدا کرنے کے لیے زبان اور اسکول کی تعلیم پر زور دیتے ہیں۔ وائگوٹسکی کہتا ہے کہ تعلیم و تدریس سوچنے کا سائنسی انداز پیدا کرتی ہے اور بچوں کو دماغی صلاحتیں منظم کرنے میں مدد دیتی ہے۔ اس نے یہ بھی کہا ہے کہ لکھا ہوا پڑھنا سیکھ لینے سے بچوں کے علم اور زبان استعمال کرنے کے انداز میں تبدیلی پیدا ہو جاتی ہے۔ بچے ''خواندہ'' ہو کر محض اظہار کا نیا طریقہ یا بولنے کا نیا انداز ہی نہیں سیکھتے بلکہ لکھنا پڑھنا انہیں یہ بھی سکھاتا ہے کہ زبان کے عمل کو وہ کس طرح استعمال کریں۔ کتاب کا متن کوئی ایسی چیز نہیں ہوتا جو لکھ دیا گیا ہو اور کوئی تحریر آوازوں کی نظر نہ آنے والی علامتوں کا عکس نہیں ہوتی۔ لکھنے اور پڑھنے دونوں میں اظہار وابلاغ کے ایسے طریقے شامل ہوتے ہیں جو زبان سے متعلق بچوں کے علم کی نوعیت بدل دیتے ہیں اور سوچنے کے زیادہ تجرباتی انداز کی طرف ان کی رہنمائی کرتے ہیں۔

بچوں کے لکھنے اور پڑھنے کے علم پر جو جدید تحقیق کی گئی ہے اس کی روشنی میں وائگوٹسکی کے دلائل کے اہم پہلوؤں کا جائزہ لینا یہاں ضروری ہے۔ ''فونیم'' (phoneme) کی اصطلاح بولنے کی آوازوں کے ان نظری اجزا سے تعلق رکھتی ہے جو زبان کی تعمیر میں اینٹ گارے کا کام کرتے ہیں۔ اور ''مورفیم'' (morphemes) معانی کے وہ نظری اجزا ہیں جو ایک یا زیادہ فونیمز پر مشتمل ہوتے ہیں۔ بعض مورفیمز جیسے ''کتا''، ''بلی''، ''سبزہ'' وغیرہ خود مختار کہلاتے ہیں کیونکہ وہ اپنی جگہ خود ہی بامعنی ہوتے ہیں لیکن دوسرے، جیسے فعل کی گردان اور جمع بنانے والے الفاظ، صرف اس صورت میں ہی بامعنی ہوتے ہیں جب خود مختار مورفیمز کے ساتھ ملائے جاتے ہیں۔

زبان کے ''عروضی'' پہلوؤں کا جائزہ ہماری توجہ اس قسم کی صورت حال، مثلاً بعض الفاظ پر زور، وقفہ اور لہجے کی تبدیلی، کی طرف مبذول کراتا ہے جن سے جذبات کے مختلف انداز کا

اظہار ہوتا ہے اور جس سے بیان اور سوال، نیز حکم اور التجا کا فرق ظاہر ہوتا ہے اور طنز، تمسخر اور راز داری کا رویہ سامنے آتا ہے۔ وہ اُصول جو ہماری بات چیت کو قواعد کے مطابق بنانے والے morpheme اور الفاظ کو ترتیب دیتے ہیں نحوی قواعد کہلاتے ہیں۔نفسیات کے ماہرین اور عملیت پسند لوگ اس سلسلے میں لسانی معانی کے تجزیہ کا حوالہ دیتے ہیں۔اس میں یہ مطالعہ بھی شامل ہے کہ ہماری باتوں کے معنی پر بولنے اور سننے والے کے رشتے اور ان کے اردگرد کا ماحول کتنا اثر انداز ہوتا ہے۔

جہاں تک میں جانتا ہوں وائگوٹسکی نے بولنے اور لکھنے کی زبان کے فرق کا اس انداز میں جائزہ نہیں لیا لیکن اگر اس انداز میں بھی اس کے خیالات کا جائزہ لیا جائے اس کے ساتھ ناانصافی نہیں ہوگی۔

خواندگی اور ترک حوالہ (decontextualization)

دو آدمی جب بالمشافہ گفتگو کرتے ہیں تو ان کے درمیان ابلاغ کا انحصار صرف ان الفاظ اور زبان کے ان قواعد پر ہی نہیں ہوتا جو وہ اس بات چیت میں استعمال کرتے ہیں بلکہ اس سے زیادہ بھی اور بہت کچھ شامل ہوتا ہے۔ بچے لکھنا شروع کرتے ہیں تو یہ عمل انہیں مشکل اور وقت طلب محسوس ہوسکتا ہے، محض اس وجہ سے نہیں کہ لکھنا ان سے اپنے جسم پر کنٹرول کرنے، ہاتھ سے کام کرنے کی مہارت اور ادراک و توجہ کی قوت کے سلسلے میں غیر معمولی تقاضے کرتا ہے...... حالانکہ یہ چیزیں بذات خود بھی مشکل ہیں .... بلکہ بچوں کو نئے علمی چیلنجوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے۔ آمنے سامنے بات چیت کے مقابلے میں، جہاں باہمی تفہیم بولنے اور سننے والے دونوں کی ذمہ داری ہوتی ہے۔تنہا بیٹھ کر لکھنا بچے پر ہی ساری ذمہ داری ڈال دیتا ہے کہ وہ جو کچھ لکھ رہا ہے اسے دوسروں کیلئے قابل فہم بنائے۔ جب بچے آپس میں باتیں کرتے ہیں تو جانتے ہیں کہ کس کے لیے اپنی بات کو قابل فہم بنا رہے ہیں اگر ان کی بات واضح نہیں ہوتی یا کسی قسم کا ابہام اس میں رہ جاتا ہے تو سننے والے اس سوال سے کر لیتے ہیں اور اس کی وضاحت کرا لیتے ہیں ۔تنہا لکھتے ہوئے بچے کو خود یہ خیال رکھنا پڑتا ہے کہ اس کی تحریر سے کسی قسم کی غلط فہمی پیدا نہ ہو، اس کی بات صاف ہو کیونکہ وہ نہیں جانتا کہ اس کی تحریر پڑھنے والا کون ہوگا۔

اس لحاظ سے دیکھا جائے تو اچھا اور موثر لکھنے والا وہ ہوتا ہے جو پیش کرنے والا بھی ہوتا

ہے اور قبول کرنے والا بھی۔ چنانچہ جو بچے لکھتے ہوئے اپنی اصلاح بھی کرتے جاتے ہیں ان بچوں کے مقابلے میں زیادہ واضح اور قابل فہم لکھتے ہیں جو لکھتے ہوئے اصلاح یا ردوبدل نہیں کرتے۔ اپنی اصلاح آپ کرنے سے پتہ چلتا ہے کہ بچے اپنی منزل حاصل کرنے کیلئے اپنی رہنمائی خود کر رہے ہیں۔ وہ محسوس کرتے ہیں کہ وہ جو کچھ لکھ رہے ہیں۔ ضروری ہے کہ وہ دوسروں کیلئے واضح اور قابل فہم بھی ہو۔ وہ یہ فرض نہیں کر لیتے کہ چونکہ وہ خود سمجھ رہے ہیں اس لئے دوسرے لوگ بھی ان کی تحریر سمجھ لیں گے۔ اپنی تحریر پر نظر ثانی کر کے اس کی صحت اور دوسروں کیلئے اسے قابل قبول ہونے کا جب وہ اندازہ لگاتے ہیں تو دراصل وہ اپنے خیالات کو مرکزیت سے الگ کرتے ہیں اور انہیں وسعت و ہمہ گیری عطا کرتے ہیں۔

اپنے خیالات، تصورات، محسوسات اور آرا کو غیر مبہم انداز میں تحریری شکل دینا اس عمل کی محض توسیع نہیں ہوتا جو ہم بات چیت کے دوران میں اختیار کرتے ہیں۔ ہم بتا چکے ہیں کہ بچوں کو اپنے خیالات بیان کرنے میں کتنی مشکل پیش آتی ہے۔ اس صوررت میں انہیں سننے والے کا رول بھی اختیار کرنا پڑتا ہے۔ ترک مرکز (decentra tion) یا ترک جبلت (disembeding) کرنا پڑتا ہے (یعنی اپنے آپ سے باہر نکلنا پڑتا ہے) چنانچہ ہم توقع کر سکتے ہیں کہ یہ تجربہ ان کی خواندگی کیلئے پل کا کام دے سکتا ہے۔ یہ خیال بچوں کی زبان اور خواندگی کے کئی ماہروں نے پیش کیا ہے (مثلاً پریرا اور رومین نے) براؤن اور اس کے رفقا کے کام میں بھی اس کی طرف بالواسطہ اشارہ ملتا ہے۔ جو بچے دوسروں تک معلومات پہنچانے میں کمزور ہوتے ہیں وہ سکول میں بھی کمزور ہوتے ہیں اور شبہ یہ ہے کہ وہ پوری طرح پڑھنا بھی نہیں جانتے۔ ہمارے پاس ایسی کوئی ٹھوس شہادت نہیں ہے جس سے یہ ظاہر ہوتا ہو کہ مسلسل اور واضح طور پر بات کرنے کی صلاحیت سے خواندگی کی کسی سطح کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے۔ اسلئے ان دونوں کے باہمی رشتے کے بارے میں صرف قیاس آرائی ہی کی جا سکتی ہے۔

ایسے مواقع پر بھی جب طویل بیان دینے یا سننے کی ضرورت ہوتی ہے تو دونوں فریق ایک دوسرے کو دیکھ رہے ہوتے ہیں اور سن رہے ہوتے ہیں۔ سننے والے کا زبانی اور غیر زبانی ردعمل بولنے والے کے لیے فیڈ بیک کا کام کرتا ہے اور وہ سمجھ جاتا ہے کہ اس کی بات سمجھی جا رہی ہے یا نہیں۔ سننے والے کی عدم موجودگی بچوں کے لکھنے میں مشکل پیدا کرتی ہے کیونکہ اس وقت دونوں کی ذمہ داری اسے خود ہی پوری کرنی پڑتی ہے۔ لیکن بولی ہوئی اور لکھی ہوئی زبان کا فرق اس

فرق سے کہیں زیادہ ہے جو سامعین کی موجودگی یا غیر موجودگی سے پیدا ہوتا ہے۔

لکھا ہوا اور بولا ہوا لفظ...... پڑھائی سیکھنا

انگریزی زبان میں جتنا بھی لکھا جاتا ہے وہ حروف تہجی کے 26 حروف پر ہی مشتمل ہوتا ہے۔ اگر بولے جانے والی انگریزی کو فونیمز میں تقسیم کی جائے تو 44 اجزا بنتے ہیں۔

اس لئے بولی جانے والی انگریزی اور لکھی جانے والی انگریزی میں کوئی سادہ تعلق نہیں ہے۔ چنانچہ بچے جب پڑھنا سیکھتے ہیں تو اس کا مطلب یہ نہیں ہوتا کہ وہ محض بولنے والی زبان کو تحریر میں منتقل کر رہے ہیں۔ دراصل بولنے کے اجزا (phonemes) اور ان کے مطابق تحریری زبان میں موجود اجزا (graphemes) کا تعلق بہت ہی پیچیدہ ہے۔ اگر ایک ہی لفظ یورکشر، ویلش یا کوکنی (برطانیہ میں بولی جانے والی انگریزی کی بولیاں) بولنے والے اپنے لہجوں میں بولیں تو وہ لفظ ہر لہجہ کے لحاظ سے مختلف سنائی دیں گے۔ لیکن ان سے وہ لفظ لکھنے کو کہا جائے تو ایک ہی طرح لکھیں گے۔

ہم عام طور سے میکانکی طور پر اور نہایت واضح بات نہیں کرتے۔ ایک ہی شخص مختلف ماحول اور مختلف اوقات میں ایک ہی لفظ بولے گا تو وہ مختلف سنائی دے گا حالانکہ جب لکھا جائے گا تو ایک ہی جیسا ہوگا۔ اسے دوسرے انداز سے دیکھیے۔ ایک ہی فونیم مختلف حوالوں سے ایک ہی شخص یا کئی اشخاص بولیں گے تو مختلف سنائی دیں گے، لیکن وہی جب تحریری شکل میں سامنے آئیں گے تو ایک جیسے ہی ہوں گے۔

اس سے واضح ہوتا ہے کہ پڑھنے اور لکھنے کا کام سننے اور بولنے سے مختلف ہے۔ اس طرح کہ تقریر کے مقابلے میں ادبی اسلوب زیادہ یکساں اور سیاق وسباق سے منسلک ہوتا ہے۔ پریر اکہتا ہے کہ لکھا ہوا لفظ چونکہ لہجے اور ادائیگی کے انداز سے آزاد ہوتا ہے اس لئے وہ ''تعصّبات'' سے پاک ہوتا ہے۔ چنانچہ آج سے بہت عرصہ پہلے لکھی ہوئی زبان بھی سمجھ میں آجاتی ہے حالانکہ کئی الفاظ کا تلفظ بدل چکا ہے۔ لیکن بچے کے لئے مضمون لکھنا اس لئے مشکل ہو جاتا ہے کہ جس انداز کی وہ زبان بولتا ہے۔ وہ اس کی تحریر میں مددگار ثابت نہیں ہوتی۔ اگرچہ یہاں الفاظ، جملے اور زبان کے بارے میں عام تصورات پر بحث کرنے کا موقع نہیں ہے لیکن پھر بھی یہ ذکر دلچسپی سے خالی نہ ہوگا کہ بعض ماہرین دعویٰ کرتے ہیں کہ جدید نظریات کی بنیاد تحریری زبان کے

تجربات پر ہے۔اس لئے تقریر کی نوعیت اور ساخت کے بارے میں اسے بنیاد بنا کر بات شروع نہیں کی جاسکتی۔ہم بچے کو جب پڑھنا سکھاتے ہیں تو اس طرح ہم صرف انہیں ایسا نیا اور انوکھا طریقہ اظہار نہیں سکھاتے جو ان کی بول چال کی نمائندگی کرتا ہے۔ بلکہ ہم انہیں بذات خود زبان کے بارے میں سوچنے کے نئے انقلابی طریقوں سے روشناس کراتے ہیں۔

انگریزی زبان کو لیجئے تحریری انگریزی کئی اعتبار سے بے ضابطہ ہے۔ الفاظ جس طرح بولے جاتے ہیں یا لکھے جاتے ہیں ان پر یکساں اُصولوں کا اطلاق نہیں کیا جاسکتا۔مثلاً صوتی لحاظ سے یکساں الفاظ جب لکھے جائیں تو مختلف ہوتے ہیں۔ جیسے plane اور plain (اُردو میں ثواب اور صواب کی آواز ایک ہے لیکن تحریری طور پر ان الفاظ کی شکلیں مختلف ہیں) چنانچہ یہ جاننے کے لیے کہ ایک ہی آواز والے الفاظ کے معنی مختلف ہوسکتے ہیں بچے کا لکھنا پڑھنا سیکھنا ضروری ہے۔

جب ہم اس بات پر غور کرتے ہیں کہ بہت سے الفاظ مختلف لہجوں اور بولیوں میں کس طرح ادا کئے جاتے ہیں تو ہمارے اوپر یہ بھی واضح ہو جاتا ہے کہ بعض بولیوں میں جن الفاظ کی آواز ایک جیسی ہے دوسری بولی میں اس کا تلفظ مختلف ہوسکتا ہے۔ چنانچہ جو بچے مختلف بولی بولتے ہیں ان کے لیے لکھنا ایک معمہ بن جاتا ہے۔

لکھنا سیکھنے میں بچوں کو نئے چیلنجوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے، کیونکہ اس طرح انہیں زبانی طور پر اپنی بات سمجھانے کے مقابلے میں زیادہ ذمہ داریاں قبول کرنا پڑتی ہیں۔ یہاں لکھنے اور پڑھنے والے کے درمیان مشترکہ حوالہ نہیں ہوتا۔ لکھنے پڑھنے کا عمل ان سے یہ بھی تقاضا کرتا ہے کہ وہ تقریر کی نوعیت اور تحریر کی ساخت کے رشتے کے امکانات بھی دریافت کریں جو رشتہ اکثر بے ضابطہ ہوتا ہے۔ واگوٹسکی کہتا ہے کہ خواندگی سے بچے زبان سے متعلق زیادہ واضح اور معروضی ''نظریات'' قائم کرتے ہیں اور جیسے جیسے وہ یہ سیکھتے ہیں کہ اپنی تحریر کا کس طرح جائزہ لیں اور کس طرح اس کی منصوبہ بندی کریں ویسے ہی وہ اپنے اندر نظم وضبط کی صلاحیتوں کو فروغ دیتے ہیں۔اچھا لکھنے کا مطلب یہ ہے کہ لکھنے والے کے اندر دوسرے لوگوں کا تناظر اور ان کی ذہنی کیفیت سمجھنے کی صلاحیت ہو اور تحریر میں وہ صورت حال پیش کرنے کی لیاقت ہو جسے تقریر میں ہم تسلیم شدہ سمجھ کر زبان پر نہیں لاتے۔اس کے لیے بہت محنت کی ضرورت ہوتی ہے۔

لیکن قصہ یہاں ختم نہیں ہو جاتا اور بہت وجوہ ایسی ہیں جن سے بچے کو مختلف قسم کی

مشکلات کا سامنا کرنا پڑتا ہے۔خواندگی اور ذہنی ارتقا پر بات کرنے سے پہلے مختصر طور پر ان میں سے چند مشکلات کا ذکر کروں گا۔

عروض اور اوقاف

تحریری متن بول چال کی پوری نمائندگی نہیں کرتا کیونکہ بات کرتے ہوئے انسان اپنے لہجے میں جو اتار چڑھاؤ پیدا کرتا ہے، نیز الفاظ کی ادائیگی میں ردوبدل کرتا ہے، اور ٹھہرنے اور توقف کرنے کے جو طریقے اختیار کرتا ہے وہ اس کی بات کو زیادہ معنی خیز اور زیادہ موثر بناتے ہیں۔لکھنے والے اپنی تحریر میں فل سٹاپ کوما وغیرہ لگا کر پڑھنے والے کو یہ بتاتے ہیں کہ ان کی تحریر کس طرح پڑھی جائے تاکہ پورے معانی اس تک پہنچ سکیں۔لیکن یہ علامتیں بہت محدود ہیں۔ الفاظ کو ٹیڑھا میڑھا کرکے یا موٹا لکھا کر یا جملے کے اوپر یا نیچے لکیر لگا کر اسے اہمیت دینے یا اس پر زور دینے کی کوشش بھی کی جاتی ہے تاکہ اس کا صحیح مفہوم سامنے آسکے۔مثلاً اس جملے میں لفظ پر زور بدل جانے سے اس کا مطلب ہی بدل جاتا ہے۔جیسے ''روکو مت، جانے دو'' اور ''روکو، مت جانے دو۔''

عروض کے مقابلے میں اوقاف (punctuation) کند ہتھیار ہیں، کیونکہ عروض ہماری تقریر میں معانی وجذبات کی کئی نزاکتوں کے اظہار کا وسیلہ بنتا ہے۔ پڑھا لکھا ہونے کا مطلب صرف یہ نہیں ہے کہ انسان تحریری علامتوں کو زبانی علامتوں میں منتقلی کرنا سیکھ جائے۔۔ پڑھنے کا مطلب تشریح یا ترجمانی کرنا ہے۔اسی طرح اچھی تحریر یہ سمجھنے کا تقاضہ کرتی ہے۔کہ الفاظ، گریمر اور اوقاف پڑھنے والے کی اس تشریح پر کس طرح اثر انداز ہوں گے جو وہ اس تحریر کی اپنے طور پر کرتا ہے۔پریرا کا کہنا ہے کہ چونکہ آواز کے بہت سے لہجے اور بولنے کے بہت سے انداز تحریری شکل میں نہیں آسکتے تھے اس لیے طرز تقریر کی وضاحت کے لیے ذخیرہ الفاظ میں اضافہ کیا گیا۔ ہم کسی شخص کو بولتے سنتے ہیں تو جان لیتے ہیں کہ وہ چیخ رہا ہے، سرگوشی کررہا ہے۔کسی چیز کی طرف اشارہ کررہا ہے یا کسی کا ذکر کررہا ہے .... کوئی شخص کسی واقعہ کا ذکر کرتے ہوئے کسی شخص کی بات سناتا ہے۔تو اس کے لہجے کی نقل بھی کرتا ہے۔تحریر میں ہمیں اس کے لیے خاص الفاظ استعمال کرنا پڑتے ہیں (جیسے اس نے سرگوشی کی) پڑھنے والا کسی تحریر کو سمجھنے کے لیے خود ہی اندازہ لگاتا ہے کہ کس جملے میں کہاں زور دینا ہے اور کہاں توقف کرنا ہے۔تجربہ کار پڑھنے والے

کے لیے یہ کام کسی شعوری کوشش کے بغیر ہی ہوتا رہتا ہے لیکن بچوں کو سیکھنا پڑتا ہے کہ کسی تحریر کا مفہوم سمجھنے کے لیے اس تحریر کے ساتھ کیا سلوک کیا جائے۔

روانی کے ساتھ لکھنے اور پڑھنے کے لیے جس مہارت کی ضرورت ہوتی ہے اس کی نوعیت کا بغور جائزہ لیتے ہوئے ہم نے دیکھا کہ بچے تحریری متن کا تجزیہ اور تشریح کرنے کی اہلیت پیدا کر کے خاص ذہنی اور لسانی مہارت حاصل کر لیتے ہیں۔ بچوں کی ذہنی لسانی اور ابلاغی صلاحیتوں کے جو ٹیسٹ ہوتے ہیں ان میں ان کی اہلیت کی ضرورت ہوتی ہے۔ اسی طرح استاد جب بچے سے ایبسٹر یکٹ، نامانوس اور نظری موضوعات پر سوال کرتے ہیں اور ان سے چیزوں کی تشریح کراتے ہیں تو اس وقت بھی اس استعداد کی ضرورت پیش آتی ہے۔ سوال یہ ہے کہ بچے پڑھا لکھا بننے کے عمل میں نئے الفاظ کے ساتھ نئی تشریح اور اپنی زبان کی زیادہ معروضی جانکاری کے علاوہ اور کیا کچھ سیکھتے ہیں؟

ذرا سوچئے کہ بظاہر اس سادہ سے جملے میں کہ ''جمیل کار دھو رہا ہے'' کون سی چیز اصل معانی کا اظہار کرتی ہے۔ کوئی شخص اس جملے کو پڑھتے ہوئے زور ''کار'' پر دے سکتا ہے لیکن اب یوں دیکھئے کہ یہ جملہ کئی انداز سے بولا جاتا ہے اور ہر انداز میں وہ لفظ بدل جاتا ہے جس پر زور دیا جاتا ہے۔ مثلاً ہم ''جمیل'' پر زور دیتے ہیں۔ اس طرح یہ جملہ اس جملے کی تردید ہو جائے گا کہ ''جمیل نہیں، جمال کار دھو رہا ہے۔'' فرض کیجئے ہم زور لفظ ''ہے'' پر دیتے ہیں۔ اس طرح یہ اس جملے کی تردید ہو جائے گی کہ ''جمیل، کار نہیں دھو رہا ہے۔'' اب لفظ ''دھو رہا ہے'' پر زور دیں تو اس سے ایک اور جملہ کی تردید ہوگی کہ ''جمیل کار دھو نہیں رہا ہے وہ اس کی صفائی کر رہا ہے۔'' اگر آپ اس جملے کے آخر میں سوالیہ نشان لگا دیں تو اس کا مفہوم کچھ اور ہی ہو جائے گا۔

ماہر قاری کی حیثیت سے ہم ایک ہی جیسی تحریر سے اس کی کئی زبانی شکلیں بنا لیتے ہیں۔ لیکن ایک دوسرے میں پیوست جملے جیسے لمبے لمبے مکالمے قدرتی طور پر ایک ہی تشریح چاہتے ہیں۔ جیسے ''میری نے بتایا کہ چونکہ پیٹر کار دھو رہا تھا اس لئے وہ اس کے ساتھ برتن نہیں دھلوا سکا۔ لیکن ایلس نے کہا کہ ''اس نے اسے دھوکا دیا ہے۔ پیٹر تو باغ میں بیٹھا دھوپ سینک رہا تھا۔ جون کار دھو رہا تھا۔''

کمزور اسلوب میں لکھی ہوئی تحریر ایک طرح کا بے مزہ بیان ہوتا ہے لیکن اس سے پڑھنے کے عمل کے کئی پہلو اُجاگر ہو جاتے ہیں۔ کوئی پڑھنے والا جب خاصہ طویل مضمون پڑھتے ہوئے

اسے سمجھنے اور ذہن نشین کرنے کے قابل ہو جاتا ہے تب اس کے لئے یہ اندازہ لگانا ممکن ہوتا ہے کہ کن کن مقامات پر اور کن الفاظ پر اسے زور دینا ہے۔ تجربہ کار اور ماہر قاری یہ کام غیر شعوری طور پر خود بخود کرتے رہتے ہیں اور شطرنج کے ماہر کھلاڑی کی طرح وہ اس عمل سے پوری طرح باخبر بھی نہیں ہوتے۔

تجربہ کار پڑھنے والوں کو جب کوئی مشکل پیش آتی ہے تو وہ با آواز بلند پڑھنے لگتے ہیں۔ یا اس مضمون کے بارے میں اپنے آپ سے باتیں کرنے لگتے ہیں۔ اس طرح وہ زبان کے قواعد سے متعلق مختلف تجربات کر کے اوقاف میں تبدیلی کر کے اس مضمون کی مختلف تشریحات کرنے میں کامیاب ہو جاتے ہیں۔ وہ یہ بھی معلوم کر لیتے ہیں کہ اس مضمون کو دوسری طرح پڑھا جائے تو کیسا لگے گا اور اگر کسی اور طرح پڑھا جائے گا تو کیسا لگے گا۔ اندازہ ہے کہ عام پڑھنے والے کی رفتار تین سو الفاظ فی منٹ ہوتی ہے جو عام بات چیت کی رفتار سے دوگنا ہے۔ یہ بات ابھی تک واضح نہیں ہو سکی کہ بچے جب پڑھتے ہیں تو کیا طریقہ اختیار کرتے ہیں۔ تاہم اتنی بات واضح ہے کہ وہ پڑھتے ہوئے بصری علامتوں کو بول چال میں تبدیلی نہیں کرتے بلکہ جو کچھ وہ پڑھتے ہیں اسے سمجھنے اور اس کی تشریح کرنے میں ان کے لیے پڑھنے کا ''براہ راست عمل'' شامل ہوتا ہے۔ یعنی وہ بصری علامتوں کو براہ راست معانی کا جامہ پہناتے ہیں۔

لکھنا، منصوبہ بندی اور ذاتی تنظیم

ابھی ہم نے ان چند مشکلات پر غور کیا جو پڑھتے اور لکھتے وقت پیش آتی ہیں کیونکہ لکھے ہوئے الفاظ لہجے کی بہت ہی نامکمل نمائندگی کرتے ہیں۔ تاہم ماہر لکھنے والے فصاحت و بلاغت کی خاص تیکنیک استعمال کر کے اس مشکل پر قابو پا لیتے ہیں۔ اسی طرح تجربہ کار اور ماہر پڑھنے والا لکھنے والے کی اس تیکنیک کو دوبارہ بول چال کی شکل دے کر لکھنے والے کا وہ مفہوم سمجھ لیتا ہے جو وہ پیش کرنا چاہتا ہے۔ لکھنے اور پڑھنے والے عام طور سے اپنی اس مہارت سے واقف نہیں ہوتے۔ اس لئے اس بات پر باضابطہ تحقیق کی ضرورت ہے کہ ایسا کرتے ہوئے وہ کون سا ہنر کام میں لاتے ہیں۔ اس پوشیدہ ہنر کو سامنے لا کر ہم اس عمل اور ان مشکلات کا معروضی علم حاصل کر سکتے ہیں جو روانی کے ساتھ لکھنے پڑھنے میں بچوں کو پیش آتی ہیں۔ یہ علم ہمیں بہتر استاد بننے میں مدد دے گا۔

صحیح زبان بولنے والے شعوری کوشش کے بغیر ہی ہر جملے کے آخری فقرہ پر زور دیتے ہیں۔ ماہرین لسانیات اسے ''آخر پر زور'' قرار دیتے ہیں، جیسے ''میں گاؤں میں **پہاڑی** پر چڑھا'' یا میں نے اپنی بیٹی کو **گیند** دی، یا ''مکان بہت **مہنگے** ہیں۔'' ان جملوں میں زور ان الفاظ پر ہے جو نسخ میں ہیں۔ بعض حالات میں ایک ہی فقرہ میں الفاظ پر زور بدل جاتا ہے جیسے گیند دینے والے جملے کے جواب میں یہ سوال کیا جائے۔ '' تم نے اپنے بیٹے کو گیند دی؟'' اس میں زور گیند پر نہیں بیٹے پر ہوگا عام طور پر اس کا جواب یہ ہوگا۔ ''نہیں، بیٹے کو نہیں بیٹی کو دی۔''

ہم جب بات کرتے ہیں تو اسم، ضمیر، فعل یا کسی لفظ پر زور دے کر اس کی اہمیت واضح کرتے ہیں، اسے زور سے بولتے ہیں یا اسے زیادہ کھینچتے ہیں۔ جیسے ''ملکہ نے اسے قلم دیا'' یا '' کسی نے واقعی اس کا گھر لوٹ لیا۔'' جلی قلم استعمال کر کے یا ترچھے الفاظ لکھ کر بھی یہ واضح کیا جاتا ہے کہ کن الفاظ پر زور دینا مقصود ہے۔ جملے کی ساخت میں تبدیلی کر کے بھی یہ مقصد حاصل کیا جاتا ہے۔ جیسے ہم لکھیں ''اسے ملکہ کی طرف سے قلم دیا گیا ہے۔'' یا ''کل رات وہ گھر واقعی لوٹ لیا گیا۔'' اس میں اس بات کا خیال رکھا گیا ہے کہ فقرہ کے آخر میں زور آئے۔

پر یرا بتا تا ہے کہ لکھنے والا کسی جملے کو درمیان سے توڑ کر اس لفظ کی اہمیت واضح کرتا ہے جو اس کے بغیر واضح نہ ہوتا۔ مثلاً ہم یہ لکھنے کے بجائے کہ '' طلبہ کا نتیجہ شاندار ہے۔'' اس طرح لکھیں۔ ''طلبہ کا نتیجہ، حیرت انگیز طور پر شاندار ہے'' تو اس طرح ہم نتیجہ اور شاندار کو زیادہ واضح کریں گے۔ چنانچہ ہماری بول چال کی عادت ہم سے خاص خاص مقامات پر جس طرح زور پیدا کراتی ہے۔ وہ لکھنے والے کیلئے ایک چیلنج بن جاتا ہے۔ وہ اس سے تقاضا کرتا ہے۔ کہ تحریری اسلوب اختیار کرنے اور روانی کے ساتھ لکھنے کے لیے وہ کوئی اپنا طریقہ ایجاد کرے۔ اس سے یہ بات یقینی ہو جاتی ہے کہ جو کچھ لکھا گیا ہے اس سے لکھنے والے کا مفہوم واقعی ادا ہو گیا ہے۔ ادھر لکھنے والے کا مفہوم سمجھنے کے لیے پڑھنے والے کو بھی اس اُصول سے واقف ہونا چاہیئے۔

اب ہمیں اس خاص لسانی ساخت پر غور کرنا چاہیئے جو تحریر کے لیے مخصوص ہے۔ بول چال میں فعل مجہول بہت کم استعمال کیا جاتا ہے اور بچوں سے اس طرح نہیں کہا جاتا ''میری کو جون کی طرف سے پیار کیا گیا'' یا ''اسے ملکہ کی طرف سے قلم دیا گیا۔'' زبان کی اس ساخت پر قدرت بعد میں پیدا ہوتی ہے۔ سائنس میں فعل مجہول کا استعمال اس لئے کیا جاتا ہے کہ اس طرح لکھنے

والے کی ذات اس سے الگ ہو جاتی ہے۔ تاہم فعل مجہول جیسی لسانی ساخت اس سے بھی زیادہ اہم کام انجام دیتی ہے۔ اس کے ذریعہ لکھنے والا اپنے پڑھنے والے کیلئے آسانی پیدا کر دیتا ہے۔ لکھنے والا اپنا جملہ اس طرح لکھتا ہے کہ پڑھنے والا جس لفظ یا فقرہ پر زور دینے کی توقع کر رہا ہوتا ہے وہ لفظ اور فقرہ اسی جگہ ہوتا ہے۔ اوپر جو مثال دی گئی ہے اس میں فعل مجہول کے ذریعہ جون اور ملکہ کو اس طرح اہمیت دی گئی جو فعل معروف جیسے ''ملکہ نے اسے قلم دیا'' میں نہیں دی جا سکتی تھی۔ اس طرح فعل مجہول لکھنے والے کو ان الفاظ پر زور دینے کا موقع فراہم کرتا ہے جن پر عام بول چال میں زور نہیں دیا جاتا۔

آخری فقرہ پر زور دینے کے رجحان کے باعث تحریر میں صرف ونحو کیلئے ایسے قواعد استعمال کئے جاتے ہیں جن کی ضرورت بول چال میں نہیں ہوتی اس لیے اگر گریمر کے اُصول بچوں کی سمجھ میں نہ آئیں یا وہ انہیں استعمال نہ کر سکے تو اس میں کوئی حیرت کی بات نہیں ہے۔ بچے قواعد کی رو سے صحیح جملے اسی وقت لکھ سکتے ہیں جب وہ ایسا کرنا سیکھ لیں۔

اپنی بات میں اثر پیدا کرنے کیلئے ہم ایک طریقہ یہ بھی اختیار کرتے ہیں کہ بات کا بہترین حصہ آخر کیلئے بچا کر رکھ لیتے ہیں۔ بات کا اصل موضوع یا سب سے زیادہ ڈرامائی حصہ جملے کے آخر کے لیے رکھ لیا جاتا ہے۔ مثلاً پریشان حال پناہ گزینوں نے اپنا قیمتی سامان روشنی کے چھوٹے سے دائرہ کی طرف گھسیٹا'' اور'' روشنی کے چھوٹے سے دائرہ کی طرف پریشان حال پناہ گزینوں نے قیمتی سامان گھسیٹا'' کے درمیان واضح فرق ہے۔ اگر قیمتی سامان کو نمایاں کرنا ہے تو دوسرا جملہ جہاں وہ آخر میں آتا ہے زیادہ ڈرامائی مقصد پورا کرتا ہے۔ پہلے جملے میں روشنی کا چھوٹا سا دائرہ نمایاں ہوتا ہے! بول چال میں یہ کام بولنے کے انداز اور ہاتھ پاؤن کے اور آنکھوں وغیرہ کے اشاروں سے لیا جاتا ہے۔ چونکہ سننے والا بولنے والے کی حرکات وسکنات میں اپنے آپکو بھی شامل کر لیتا ہے اس لئے وہ پیش بینی کر لیتا ہے کہ بولنے والا آگے کیا کہنے والا ہے۔ وہ اس ڈرامائی صورت حال کیلئے تیار ہو جاتا ہے جو جملے کے آخر میں آنے والی ہے! لیکن لکھنے والا اکثر اپنا علمی وادبی مقصد پورا کرنے کیلئے صرف ونحو کے قواعد اور اوقاف اور الفاظ کی ترتیب اس طرح استعمال کرتا ہے کہ جو عام بول چال میں بہت کم استعمال کی جاتی ہے۔

گیارہ سے تیرہ سال کی عمر کے درمیان تبدیلی...... ایک لسانی تناظر

اکثر بچے گیارہ سے تیرہ سال کی عمر کے درمیان اپنی تحریر میں گریمر کے وہ اُصول استعمال کرنے لگتے ہیں جو ان کی روز مرہ بات چیت کے مقابلے میں زیادہ پیچیدہ ہوتے ہیں۔ لیکن بچوں کی اکثریت ایسا نہیں کرتی۔ ان کی بات چیت قواعد کی رو سے ان کی تحریر کے مقابلے میں زیادہ پیچیدہ ہوتی ہے۔ بچے بلوغت تک پہنچتے ہوئے جو کچھ سیکھتے ہیں اس میں ان کی مہارت سننے کے مقابلے میں لکھے ہوئے الفاظ سے زیادہ پیدا ہوتی ہے! مثال کے طور پر چند بچوں کو ایک وڈیو فلم دی گئی جس میں دو طلبہ بیٹھے کسی مضمون پر بات کر رہے تھے۔ اس کے ساتھ انہیں یہ بات چیت تحریری شکل میں بھی دی گئی تو سولہ سال کے بچوں نے وہ زیادہ یاد رکھا جو اُنہوں نے پڑھا تھا بہ نسبت اس کے جو اُنہوں نے فلم پر دیکھا تھا! سب سے زیادہ دلچسپ تحقیق یہ ہے کہ ان تمام بچوں کیلئے جن پر تجربہ کیا گیا تحریر کی اہمیت زیادہ تھی، خواہ ان کی پڑھنے کی قابلیت کچھ بھی ہو۔

بول چال کی زبان کے مطالعہ سے پتہ چلا کہ اسکول کی پڑھائی کے دوران بچوں کے اندر مشکل الفاظ بنانے اور پیچیدہ جملے لکھنے کی صلاحیت پیدا ہوتی ہے۔ یہی صلاحیت آگے چل کر موثر اور کامیاب تحریر کے کام آتی ہے۔ بچہ جوں جوں لکھنا پڑھنا سیکھتا ہے ویسے ہی اس کی بات چیت میں تحریری زبان کی ساخت ظاہر ہونے لگتی ہے۔ ذیل میں بچوں کی طرف سے مشکل اور پیچیدہ جملے بولنے کے چار مدارج پیش کئے جا رہے ہیں۔ یہ مثال رومین کی تصنیف سے لی گئی ہے۔

یہ آدمی جو ہوٹل کا مالک ہے وہ ب کے پاس گیا۔
یہ آدمی وہ جو ہوٹل کا مالک ہے ب کے پاس گیا۔
یہ آدمی ہوٹل کا مالک ہے، وہ ب کے پاس گیا۔
ہوٹل کا مالک یہ آدمی ب کے پاس گیا۔

اس سے اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ زبان کے قواعد پر قدرت حاصل کرتے ہوئے ایک ایسا دور پھر آتا ہے جب بچوں کی روانی میں کمی آجاتی ہے اور وہ بعض چیزوں پر ضرورت سے زیادہ زور دیتے ہیں (جیسے اوپر کے جملوں میں ''یہ'' اور ''وہ'' پر زور)

ہم نے دیکھا کہ اسکول کی پڑھائی کے دوران بچوں کے اندر کس طرح بولنے اور دوسروں تک معلومات پہنچانے کی اہلیت میں اضافہ ہوتا ہے جو بچے خوش قسمتی سے روانی کے ساتھ لکھنا پڑھنا سیکھ جاتے ہیں۔ ان کے ہاتھ الفاظ کی لسانی ساخت اور مہارت کا ایک خزانہ آجاتا ہے۔ اس کی مدد سے وہ دلچسپ، معلوماتی اور ڈرامائی نیز قابل فہم تحریر لکھ سکتے ہیں۔ ایسے بچے اپنے

دوطاقتور ہنر کام میں لا سکتے ہیں۔ایک طرف تو ان کی اپنی آواز ہے جو موسیقی کے آلات میں سب سے زیادہ متنوع خصائل رکھتی ہے اور جو جسمانی حرکات وسکنات کے ساتھ مل کر اپنے سننے والوں کے ساتھ غنائی رشتہ قائم کرتی ہے۔ دوسری طرف ان کے پاس ایسے تعلیمی آلات بھی ہوتے ہیں جن کی مدد سے وہ اپنی بات چیت کو زیادہ ڈرامائی، لچک دار، معنی خیز متنوع اور موثر بنا سکتے ہیں۔

بچہ کسی لہجہ میں کوئی بھی بولی بولتا ہو، روانی کے ساتھ لکھنے پڑھنے کی اہلیت، اس کے اندر بیان کی قوت، اور دوسروں تک معلومات پہنچانے کے لیے زبان کے ہنر مندانہ استعمال کی استعداد، یہ سب اس کو ایک ہی جیسے فوائد مہیا کرتے ہیں۔

ایسی بات چیت کو جو لکھی ہوئی زبان کے نمونے پر ہو اس کو ''مصنوعی'' قرار دے کر مسترد نہیں کیا جا سکتا۔ اس سے بچوں کے اندر وہ استعداد پیدا ہوتی ہے جو ان کی باتوں کو زیادہ صاف، واضح دلچسپ اور معلوماتی بناتی ہے۔

خواندگی کی ایک سطح پر پہنچ کر پڑھنے والا سننے والے کے مقابلے میں زیادہ تیزی کے ساتھ پڑھنے لگتا ہے۔ گریمر کی رو سے لکھی ہوئی صحیح تحریر بات چیت کے مقابلے میں مختصر ہوتی ہے (اور اسی لئے شاید زیادہ پیچیدہ ہوتی ہے) اور متنوع بھی ہوتی ہے تقریر کے مقابلے میں تحریر میں ایک ہی بات کو دہرانے کا عمل نہیں ہوتا۔ سننے والے کو تو بولنے والے کی رفتار، اسکی جھجک اور ٹھہر کر دوبارہ بات شروع کرنے سے سابقہ پڑتا ہے۔ لیکن تجربہ کار پڑھنے والا اپنے حساب سے اور اپنی ہی رفتار سے کوئی بھی تحریر پڑتا رہتا ہے۔ وہ چاہے تو کسی کو چھوڑ دے یا دوبارہ پڑھ لے، یا پہلے سے اندازہ لگا کر کسی حصے کو سرے سے ہی نظر انداز کر دے۔ یہ معلوم کرنے کے لیے مصنف کیا کہنا چاہتا ہے پڑھنے والا کتاب کے صفحات پلٹ کر یا اس کے کئی باب چھوڑ کر آگے کا حصہ پڑھ سکتا ہے (میں علمی کتاب کا انڈیکس اور کتابیات پہلے پڑھتا ہوں) یہ تمام طریقے سننے والے کے مقابلے میں پڑھنے والے کو زیادہ سہولت اور زیادہ آزادی عطا کرتے ہیں۔

لیکن ان بچوں کے بارے میں کیا خیال ہے جو پڑھنے کی اس سطح تک نہیں پہنچتے جسے پڑھنے کی عملی استعداد کہتے ہیں؟ امریکہ میں خواندگی کی سطح کے بارے میں جو سروے کیا گیا ہے اس سے پتہ چلا ہے کہ وہاں ایک کروڑ اسی لاکھ کے قریب ایسے افراد ہیں جن کی خواندگی کی سطح نو سال کے بچے کے برابر ہے۔ برطانیہ میں بلک کمیشن کی رپورٹ میں اندازہ لگایا گیا ہے۔ کہ

انگلستان اور دیلیز میں بیس لاکھ کے قریب افراد اس سطح سے آگے پڑھنے کے اہلیت نہیں رکھتے ۔ جس کا مطلب یہ ہے کہ لوگ اخبار نہیں پڑھ سکتے اور روز مرہ کے ضروری کاغذات بھی نہیں پڑھ سکتے! وہ لوگ جو گیارہ سال یا اس سے کم عمر کی پڑھائی کی سطح پر اسکول چھوڑ جاتے ہیں وہ ترقی کے اس درجہ کو نہیں چھوتے جس کا اوپر کا ذکر کیا گیا ہے۔ اب سوال یہ ہے کہ کیا ان لوگوں کو اپنا مافی الضمیر ادا کرنے میں کوئی دشواری پیش آتی ہے؟ کیا وہ بچوں کی طرح دوسروں کو پوری معلومات پہنچانے میں وقت محسوس کرتے ہیں؟ اس بارے میں ہمارے پاس ضروری معلومات نہیں ہیں۔ لیکن سچی بات یہ ہے کہ یہ لوگ بھی مشکلات ضرور محسوس کرتے ہوں گے۔

خواندگی کی اس صورت حال کے بارے میں کافی گرما گرم مباحث ہوئے ہیں۔ ہم یہاں وہ باتیں نہیں دہرانا چاہتے لیکن ہمارا خیال ہے کہ زبان، ابلاغ اور خواندگی کے بارے میں جو باتیں ہم نے کی ہیں ان سے اس موضوع پر سوچنے کے لیے نفسیاتی پس منظر اور ایک سانچہ ضرور مل گیا ہوگا۔ اب ہم مختصر طور پر بیان کریں گے کہ ہم نے جن خیالات سے بحث کی ہے اور ان سے جو نتائج سامنے آئے ہیں وہ پڑھنے میں پیش آنے والی دشواریوں سے متعلق نظریات کا جائزہ لینے میں کتنے معاون ثابت ہو سکتے ہیں۔

بعض بچے پڑھنا سیکھنے میں دشواری کیوں محسوس کرتے ہیں؟

ہم نے دیکھا کہ پڑھنا سیکھنے کے لیے کئی طرح کی لسانی، سماجی کیفیت وشنید اور ذہنی صلاحیتوں سے کام لینا پڑتا ہے۔ اگر ان میں سے کسی صلاحیت یا تمام صلاحیتوں کی کمی ہوگی تو بچے کو لکھنا پڑھنا سیکھنے میں وقت پیش آئے گی۔ چونکہ تحریر کے اپنے پیچیدہ اُصولوں کے باوجود اس کا تعلق بول چال سے ہی ہوتا ہے اس لئے ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ جن بچوں کی قوت سماعت کمزور ہوتی ہے یا جن کے اندر زبان کے مختلف لہجوں کا تجزیہ کرنے کی قدرتی اہلیت نہیں ہوتی وہ لکھنے پڑھنے میں دشواری محسوس کر سکتے ہیں، کیونکہ وہ سیکھنے کی اس بنیادی اہلیت سے محروم ہوتے ہیں کہ تحریری علامتوں کو بدلنے کی آوازوں میں کیسے تبدیل کیا جائے۔ چونکہ تحریری زبان کی بنیاد بول چال کی زبان پر کسی آسان اور براہ راست طریقے سے نہیں ہوتی اسلئے ہم کہہ سکتے ہیں کہ ان بچوں کو بات چیت اور زبان کی ساخت سیکھنے کے لیے تحریر کا سہارا لینے میں بھی وقت پیش آتی ہوگی، کیونکہ ان دونوں ذرائع ابلاغ کے درمیان خاصہ پیچیدہ رشتہ ہے۔ قوت سماعت سے محروم

بچوں کو پڑھنا سیکھنے میں زبردست مشکل پیش آتی ہے اور اس میں سے، بہت ہی کم بچے اسکول میں گیارہ سال کے عام بچوں کی علمی سطح تک پہنچ پاتے ہیں۔

ہمیں یاد رکھنا چاہیئے کہ اپنی بات چیت کو ایسی تحریر کی شکل دینا جو پڑھنے کے قابل بھی ہو محض بات چیت کی قدرتی صلاحیت کا نتیجہ نہیں ہوتا بلکہ وہ ذہنی اور علمی کارنامہ ہوتا ہے۔ بات چیت ایک ایسا عمل ہے جو ہماری مختلف ضرورتیں پوری کرتا ہے، جیسے کسی کو اطلاح دینا، سوال کرنا، اثبات یا انکار کرنا، وضاحت کرنا اور کاروباری گفتگو کرنا وغیرہ۔ اکثر اوقات اکثر لوگوں کے لیے بات چیت خود کار عمل ہوتی ہے۔ لیکن پڑھنا سیکھنے میں زبان ہماری توجہ اور ہماری پڑھائی کا مرکز بن جاتی ہے اور ہمارے خواندہ بن جانے سے زبان کے بارے میں ہمارے تصورات بدل جاتے ہیں۔ پڑھنا لکھنا سیکھتے ہوئے بچوں کو بات چیت کے بارے میں معروضی ہونا پڑھنا ہے اور یہ سیکھنا پڑتا ہے کہ اس بات چیت کا کس طرح تجزیہ کیا جائے اور اسے تحریر میں کیسے پیش کیا جائے۔

اس کا یہ مطلب نہیں ہے کہ پڑھائی لکھائی سے پہلے بچے یا خواندہ لوگ اپنی زبان کا علم نہیں رکھتے۔ بچے وجدانی طور پر اپنی زبان کا جو علم حاصل کرتے ہیں اگر چہ لکھنے پڑھنے سے وہ علم بہت واضح اور پختہ ہو جاتا ہے۔ لیکن اس کی نشو ونما کسی اور ذریعہ سے ہوتی ہے۔ جیسے بچوں کی نظموں سے، لوریوں سے، لفظوں کے کھیل سے یا اور اسی طرح کے کھیلوں سے۔ برطانیہ میں بچوں کی نظموں، کہانیوں اور لفظوں کے گورکھ دھندوں پر تحقیق کی گئی ہے اور اندازہ لگایا گیا ہے کہ اس طرح بچوں کے ذخیرہ الفاظ میں اضافہ ہوتا ہے اور زبان پر ان کی قدرت بڑھتی ہے۔

(اُردو میں اس کی مثال ''ایک تھا لڑکا نوٹ بٹوٹ'' جیسی نظموں سے دی جاسکتی ہے۔ اس نظم میں یا اس جیسی نظموں میں ایسے الفاظ اور ترکیبیں استعمال کی جاتی ہیں جن سے بچے کی معلومات میں بھی اضافہ ہوتا ہے اور ان کے ہاتھ الفاظ کا ایک بڑا خزانہ بھی آجاتا ہے۔)

بچوں میں زبان کا شعور اور علم پیدا کرنے کیلئے ہم نے ان کی پڑھائی پر زیادہ زور دیا ہے۔ لیکن درج بالا نظم کی طرح لفظوں کے کھیل بچوں کے اندر آوازوں، زبان کی ساخت اور زبان کے استعمال کا زیادہ شعور پیدا کرتے ہیں۔ کتاب پڑھنے سے بچے کے علم میں تیزی آتی ہے اور سیکھنے کے عمل میں نظم وضبط پیدا ہوتا ہے۔ لیکن لفظوں کے کھیل اور ذومعنی الفاظ کے استعمال سے بچے کو زبان میں موجود بے شمار امکانات دریافت کرنے کا موقع ملتا ہے۔ علم انسان کے ماہروں

نے تحقیق کی ہے کہ ناخواندہ معاشروں کے بچے بھی زبان اور الفاظ کا کھیل کھیلتے ہیں اور زبان میں توڑ پھوڑ کر کے نئے الفاظ اور نئے معانی پیدا کرتے ہیں۔ اسطرح وہ اپنی ''تعلیم'' کا اہم مقصد پورا کرتے ہیں۔ دودھ پیتے بچوں اور اسکول کی عمر سے پہلے کے بچوں کے ساتھ آوازوں اور لفظوں کا کھیل کھیلنے سے پتہ چلا کہ زبان کی مبہم اور استعاراتی ماہیئت کو ہنسی مذاق کے لیے استعمال کرنا محض پڑھنے لکھے کا ہی نتیجہ نہیں ہے۔ بلکہ ثابت ہوتا ہے کہ لفظوں کے کھیل سے بچے زبان کے مختلف مراحل کا جو شعور حاصل کرتے ہیں دراصل وہ بذات خود علم حاصل کرنے کی طرف ایک اہم قدم ہوتا ہے۔ چنانچہ زبان اور لفظوں کے کھیل بچوں کی تعلیم کے لیے بنیاد کا کام دیتے ہیں (گو ہم یہ نہیں کہتے کہ ان کھیلوں کا مقصد ہی یہ ہوتا ہے)

ہم نے بار بار اس جانب توجہ مبذول کرانے کی کوشش کی ہے کہ کسی کام میں مہارت کی جھلک اس پر توجہ اس کام کے صحیح شعور اور اسے ذہن نشین کرنے کے عمل میں نظر آجاتی ہے۔ کسی واقعہ کو ایک ماہر اپنے تجربے کی روشنی میں جس انداز سے دیکھتا ہے وہ ایک مبتدی کے مقابلے میں اس کے لیے زیادہ معنی خیز اور زیادہ اہمیت کا حامل ہوتا ہے۔ ایک مبتدی کی بہ نسبت ایک ماہر کی قوت مدرکہ زیادہ تیز ہوتی ہے۔ اسکا اندازہ اس بات سے ہوتا ہے کہ کسی واقعہ یا کسی شئے کو سمجھنے، اس کا تجزیہ کرنے اور اسے اپنے تجربہ کی کسوٹی پر پرکھنے میں کون شخص کتنا وقت لیتا ہے۔ چنانچہ شطرنج میں ایک ماہر شاطر کسی اناڑی کے مقابلے میں زیادہ تیزی کے ساتھ چال چلتا ہے۔ ماہر شاطر کے اس عمل میں اس کی قوت مدرکہ اور یادداشت کو اتنا دخل نہیں ہوتا جتنا شطرنج کے بارے میں اس کے خاص علم اور تجربہ کو ہوتا ہے۔

ایک مبتدی یا اناڑی کتاب پڑھنے، ریاضی کا سوال حل کرنے یا محض چند چیزوں کی گنتی کرنے میں جس سستی کا مظاہرہ کرتا ہے اس سے اس کے اندر ذہن نشین کرنے اور چیزوں کے ساتھ مانوس ہونے کی صلاحیت کا اندازہ ہوتا ہے۔ گویا ادراک کی قوت اور عمل کرنے کی صلاحیت یہاں ایک ہی عمل کے دو پہلو بن جاتے ہیں۔ یہی عمل ذہنی نشو ونما کا پر پیچ راستہ اختیار کرتا ہے۔ بچہ کسی کام کے ایک حصے یا پورے کام میں جیسے جیسے مہارت حاصل کرتا جاتا ہے اس کا عمل زیادہ سے زیادہ خودکار رہوتا جاتا ہے۔ (ایسا کیوں ہوتا ہے؟ اس کا حیاتیاتی یا جسمانی جواز ابھی معلوم نہیں ہوا)۔ تاہم خود بخود کام کرنے کا مطلب یہ ہے کہ بچے کو اس کے لیے زیادہ شعوری کوشش نہیں کرنی پڑتی۔ خودکار عمل کے لیے کسی شعوری کوشش یا اس عمل پر نظر رکھنے کی ضرورت

نہیں ہوتی ۔ اب چونکہ اس ہنر کے بعض پہلو خود کار ہوجاتے ہیں اسلئے بچے کو اس کام کے دوسرے پہلوؤں کی طرف توجہ کرنے کا موقع مل جاتا ہے اب وہ زیادہ اچھی طرح کسی چیز کا ادراک کرسکتا ہے اوراس کام کے دوسرے پہلوؤں کی مہارت حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ اس طرح بچہ زیادہ چیزوں پرغور کرتا ہے اوراپنے کام کی تکمیل کے لیے دوسرے اُمور پر بھی توجہ دیتا ہے۔اس کے لیے مہارت حاصل ہونے کے ساتھ استعاراتی راستہ زیادہ کھل جاتا ہے۔

مبتدیوں کے مسائل پر ماہرین محظوظ ہوسکتے ہیں۔شطرنج کے کھلاڑی کی سمجھ میں نہیں آتا کہ جو کام اس کیلئے اتنا سہل ہے وہ نئے کھلاڑی کے لیے مشکل کیوں بن رہا ہے۔اسی طرح تجربہ کار پڑھنے والا یہ سمجھنے سے قاصر ہوتا ہے کہ بچوں سے جب کہا جاتا ہے جو کچھ وہ پڑھیں اس پرغور بھی کریں اوراسے ذہن نشین بھی کریں تو وہ ایسا کیوں نہیں کرسکتے۔ جو بچے اچھی طرح پڑھ سکتے ہیں وہ کمزور بچوں کے مقابلے میں زیادہ تیزی کے ساتھ تحریری الفاظ سمجھ سکتے ہیں اورانہیں ذہن نشین کرسکتے ہیں۔لیکن یہ بات سمجھ میں نہیں آتی کہ بعض بچے پڑھائی اور مشق کے باوجود لفظوں کو معنی پہنانے میں سست کیوں ہوتے ہیں؟ ویسے اسے مشکل پر قابو پانے کے لیے کئی قسم کی مشقیں بھی کرائی جاتی ہیں۔اس کی وجوہ اوران کے حل کے بارے میں بحث وتمحیص بھی ہوئی ہے۔

اوپر کے درجات میں جا کر بچوں کواس کام میں دوسرے ہی قسم کی دشواریاں بھی پیش آسکتی ہیں۔لیکن یہ بات ابھی تک سمجھ میں نہیں آئی کہ بعض بچے ایسے بھی ہوتے ہیں جو گیارہ سال کی عمر کو پہنچنے تک لکھنے پڑھنے میں اتنی مہارت حاصل کرلیتے ہیں جو ان کی عمر کے دوسرے بچوں میں نہیں ہوتی۔تو کیا اس کا مطلب یہ ہے کہ ان کے اندر زبان کے پوشیدہ معانی دریافت کرنے کی صلاحیت زیادہ ہوتی ہے؟ ہم پہلے کہہ چکے ہیں کہ معانی تلاش کرنے میں سستی مہارت کا اعلیٰ درجہ حاصل کرنے کی راہ میں سب سے بڑی رکاوٹ ہے۔یا بعض ماہرین کی رائے کے مطابق اس کی بڑی وجہ یہ ہوتی ہے کہ اوپر کے درجوں کی کتابوں میں استعمال ہونے والی زبان کی پیچیدہ ماہیئت اور زبان کے مشکل استعمال کا ان بچوں کو تجربہ نہیں ہوتا اور وہ ان سے زیادہ مانوس نہیں ہوتے۔سوال یہ ہے کہ صحیح زبان لکھنے اور معلومات پہنچانے والی زبان بولنے میں کمزوری کیا تعلیمی ترقی کو نقصان پہنچاتی ہے؟ اس سوال کا جواب کم سے کم ہمیں معلوم نہیں۔

تحریری زبان کی ساخت اوراس کا مقصد

پر یرا نے دکھایا ہے کہ زبان کی ساخت کی پیچیدگیاں ابلاغ کے اس مقصد کے ساتھ کس طرح بدل جاتی ہیں جو مقصد وہ پورا کرتی ہیں۔ سوال یہ ہوتا ہے کہ اس تحریر کا مخاطب کون ہے اور پڑھنے والا اس سے کیا حاصل کرنا چاہتا ہے؟

مختلف مقاصد کے لیے لکھی جانے والی تحریر کی ساخت اور اسلوب میں نمایاں فرق ہوتا ہے۔ ذاتی ڈائری، دوست کے نام خط، ناول یا تاریخی دستاویز، یادداشت اور سائنسی تحقیق کے لیے لکھی جانے والی تحریر اپنی ساخت اور اپنے اسلوب کے لحاظ سے بالکل مختلف ہوتی ہیں۔ اسی طرح علمی طور پر ان تحریروں سے جو توقعات کی جاتی ہیں وہ بھی مختلف ہوتی ہیں۔ اس بات کا انحصار اس پر ہے کہ اپنے پڑھنے والے کی صلاحیت کا خیال رکھنے کے لیے لکھنے والے سے جو تقاضے کئے جاتے ہیں وہ کتنے مشکل ہیں۔ یا کوئی تحریر سمجھنے کے لیے پڑھنے والے کے پاس کس قسم کا علمی پس منظر ہونا چاہیئے؟

پر یرا کہتا ہے کہ بچے ایسی تحریریں پڑھنے میں زیادہ دقت محسوس کرتے ہیں جن میں انہیں زیادہ محنت کرنا پڑے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ان کے اندر یہ سمجھنے کی اہلیت اور تجربہ نہیں ہوتا جس سے وہ سمجھ سکیں کہ تحریر کے اسلوب مختلف کیوں ہوتے ہیں اور کسی لکھنے والے کو اپنے مخصوص قاری تک پہنچنے کے لیے کوئی نیا اسلوب کیوں اختیار کرنا پڑتا ہے۔ نیز اس مقصد کیلئے وہ زبان استعمال کرنے کے کوئی خاص طریقے کیوں اختیار کرتا ہے۔ بچے اسلوب کا مطلب تو جانتے ہیں (جیسے دوست کو خط لکھتے ہوئے وہ خود کوئی اسلوب استعمال کرتے ہیں) اور اپنے روزمرہ کے تجربے سے سمجھ لیتے ہیں کہ کس قسم کو تحریر کے لیے کس قسم کا اسلوب اختیار کرنا چاہیئے لیکن ہوسکتا ہے کہ انہیں مثلاً تاریخی یا سائنسی مقالہ کا کوئی تجربہ نہ ہو اور وہ یہ احساس نہیں کر سکتے ہوں کہ لوگ ایسی چیزیں کیسے سیکھ لیتے ہیں۔ کتابیں پڑھنے کی عادت پر گھریلو حالات کا جو اثر پڑتا ہے اس کے مطالعہ سے پتہ چلتا ہے کہ گھر میں کتابوں کی موجودگی اور بچوں کو کتابیں پڑھ کر سنانے سے بچوں کی تعلیمی ترقی پر مثبت اثر پڑتا ہے۔ ہم چونکہ بچوں کو سائنسی اور علمی کتابیں پڑھ کر نہیں سناتے اس لیے وہ نہیں جان پاتے کہ لمبی تحریر کیا ہوتی ہے۔ اگر انہیں اس کا علم ہو جائے تو شاید اپنی تعلیم آپ کرنے اور تعلیم کی جانی پہنچانی اس منزل کی طرف قدم بڑھانے کا عمل تیز ہو جائے جس کا علم بچوں کو وجدانی طور پر ہوتا ہے۔

پڑھنے لکھنے میں بچوں کی مدد کرنے کیلئے ایسا ہی کام امریکہ میں کیا گیا ہے۔ یہ کام

وائگوٹسکی کے نظریہ اوراس کی تحریروں سے متاثر ہوکر کیا گیا ہے۔ یہ کام اس مفروضہ کے ساتھ کیا گیا کہ بعض بچے پڑھنے میں ابتدائی مراحل سے آگے اس لئے نہیں بڑھتے کہ وہ تحریر(کتاب) کے ساتھ''مکالمہ''نہیں کر سکتے۔یعنی جو کچھ وہ پڑھتے ہیں اسے سمجھنے کیلئے اپنی تمام ذہنی صلاحیتیں کام میں نہیں لاتے۔مدد کرنے کا طریقہ یہ تھا کہ بڑی عمر کے ماہر پڑھنے والے جو جو تکنیک ازخود اور دل ہی دل میں اختیار کرتے ہیں اس کو برسر عام لایا جائے تا کہ بچے سن سکیں کہ پڑھنے کے دوران کیا کرنا چاہیئے۔مثال کے طور پر استاد با آواز بلند بچوں کے سامنے کتاب پڑھتا ہے اور کوئی ایسا سوال کرتا ہے جو کسی جملے یا پیراگراف سے پیدا ہوتا ہے۔(اس میں ضروری نہیں ہے کے باقاعدہ سوال ہی کیا جائے) استاد بلند آواز میں یہ قیاس آرائی کر سکتا ہے۔کہ کتاب میں آگے کیا آئے گا یا کسی جگہ جو ابہام نظر آ رہا ہے وہ کس طرح دور کیا جا سکتا ہے۔پھر بچوں سے کہا جا سکتا ہے کہ وہ استاد بن کر بچوں کے ساتھ اس بارے میں بات کریں اور انہیں سمجھائیں۔ یہ کام امریکہ میں کیا گیا جن بچوں کو اس انداز میں تعلیم دی گئی اُنہوں نے چند اسباق کے بعد ہی زبردست کامیابی کا مظاہرہ کیا۔وہ ساتویں گریڈ میں تھے(جس کا مطلب ہے کہ ان کی عمریں بارہ تیرہ سال کی تھیں) اور ان کے استادوں کا خیال تھا کہ انہیں پڑھنے اور سمجھنے میں شدید دشواری پیش آ رہی ہے۔

اس تعلیم کے آغاز میں جب بچوں کا امتحان لیا گیا تو وہ اپنی عمر کے بچوں میں سب سے کمزور 7 فیصد بچوں میں سے تھے۔اس تعلیم کے بعد ان کی سطح 10 سے 85 فیصد تک پہنچ گئی جو ان کی عمر کے گریڈ کی اوسط سطح تھی۔ہم یہ جانتے ہیں کہ یہ طریقہ کار تمام بچوں کے لیے کتنا کارآمد ہوسکتا ہے۔ریسرچ کرنے والوں نے ان بچوں کے بارے میں کہا ہے کہ ان کے اندر تحریر کو معنی پہنانے (الفاظ سمجھنے) کی اہلیت موجود ہے جو اس گریڈ کے بچوں کے لیے عام بات ہے۔تو کیا یہی طریقہ کار ان بچوں کیلئے بھی سودمند ہوگا جو ایسی صلاحیت نہیں رکھتے؟ ہمیں خود اس میں شبہ ہے۔تاہم یہ بات یاد رکھنے کی ہے۔اگرچہ وہ بچے تحریر سمجھنے کی اہلیت رکھتے تھے لیکن ان کے استاد مندرجہ بالا طریقہ اختیار کرنے سے پہلے ان کے اندر یہی اہلیت پیدا کرنے پر اصرار کرتے رہے وہ استاد اصل مسئلے کی طرف توجہ نہیں کر رہے تھے۔خواندگی کی غرض وغایت اور پڑھنے کے مسائل کی نوعیت کے بارے میں ان کا نظریہ اس طریقہ کار کا احاطہ نہیں کر رہا تھا جس کا ہم یہاں ذکر کر رہے ہیں۔

ان تجربوں کے پیچھے یہ مقصد کارفرما تھا کہ جو بچے پڑھتے ہوئے تحریر کے ساتھ دوطرفہ عمل (مکالمہ) نہیں کرتے انہیں اس کام میں دشواری پیش آتی ہے کہ کسی طرح یہ "مکالمہ" کیا جائے۔ اگر تعلیم کے ان غیر مرئی طریقوں کو ان کی تعلیم کا مرئی اور نمایاں حصہ بنادیا جائے تو وہ یہ کام سیکھ سکتے ہیں۔ اس کے لیے دلیل یہ دی جاتی ہے کہ (وائگوٹسکی کے مطابق) اس طریقہ تعلیم میں بچے اپنے ذہنی عمل کو نظم وضبط میں لاتے ہیں اور بتدریج پڑھائی کے عمل کو اپنی ذات کا حصہ بنالیتے ہیں حتیٰ کہ وہ عمل ان کی پڑھائی کا خودکار حصہ بن جاتے ہیں۔ اس لئے امتحان اور کلاس میں ان کی کارکردگی بہتر ہوجاتی ہے۔ اسے دوسرے الفاظ میں اس طرح کہا جاسکتا ہے کہ بچوں کو ماہرانہ طور پر پڑھنے کا بالواسطہ اور ڈھکے چھپے طور پر تجربہ دیا جاتا ہے۔ اس طریقہ کے ذریعہ ان بچوں کی مدد کی جاتی ہے جو اپنے فطری رجحان کے تحت تعلیم سے فائدہ نہیں اُٹھارہے ہوتے اور اپنی تعلیم خود نہیں کررہے ہوتے۔ بہت سے ماہرین تعلیم اور محقق ایسے بھی ہیں (ان میں پڑھائی اور ریاضی کے استاد بھی شامل ہیں) جو استاد کیلئے اس ضرورت پر زور دے رہے ہیں کہ وہ اس بات پر زیادہ توجہ دیں کہ بچہ اپنے اندر ماہرانہ نظم وضبط پیدا کرنے والی سرگرمیوں میں زیادہ حصہ لے۔ وہ توقع کرتے ہیں کہ لکھنے پڑھنے اور سوچنے کے پوشیدہ پہلو ظاہر کرکے انہیں بچوں کیلئے قابل فہم بنایا جاسکتا ہے۔

اگر یہ باتیں مان لی جائیں تو اس سے استادوں کے سر پر ذمہ داریوں کا جو بوجھ پڑ جائے گا وہ بہت بھاری ہوگا۔ ہم اس موضوع پر آئندہ کبھی بات کریں گے۔

خلاصہ

اس مضمون کا آغاز ہم نے منطق اور طرز استدلال کے مطالعہ کے درمیان تعلق پر بحث کے ساتھ کیا تھا۔ اس کا اختتام کتاب پڑھنے کے مسائل پر مختصر سی گفتگو کے ساتھ کیا گیا ہے۔ بظاہر ان دوغیر متعلق موضوعات کو اکٹھا کرنے کا سبب یہ ہے کہ اسکول کی تعلیم خواندگی، علم اور فکر پر گہرے اثرات مرتب کرتی ہے۔ ہم نے ان علمی، لسانی اور معروضی تقاضوں کی شناخت کرنے کی کوشش کی ہے جو لکھنا پڑھنا سیکھنے کے عمل میں شامل ہوتے ہیں۔ واضح تحریر لکھنے کے لیے بچوں کو یہ آنا چاہیئے کہ اپنی صلاحیتوں کو کیسے پختہ کیا جائے۔ کس طرح منصوبہ بندی کی جائے کس طرح اپنے آپ کو نظم وضبط میں رکھا جائے، اور کس طرح اپنی تحریر کی غلطیاں خود ہی درست کی جائیں۔

انہیں اپنے قاری کے تقاضوں کا پہلے سے علم ہونا چاہیئے ۔ یہ تقاضے ہر موضوع کے ساتھ مختلف ہو سکتے ہیں۔ایک اچھی تحریر میں استعمال ہونے والے الفاظ، گریمر اور الفاظ کی ترتیب بول چال کی زبان سے مختلف ہوتی ہے۔ہم نے اولسن کے اس خیال کا حوالہ بھی دیا ہے کہ کسی معاشرہ میں یا کسی فرد میں خواندگی باضابطہ منطقی فکر کا سبب بنتی ہے۔

اولسن کے نظریہ کو آسان زبان میں بیان کیا جائے تو اس کا خلاصہ یہ ہے کہ بچے جب پڑھنا سیکھتے ہیں تو وہ زبان کی بناوٹ پر بھی غور کرتے ہیں۔اس کے نتیجے میں انہیں الفاظ،قواعد زبان اور ابلاغ کا علم حاصل ہوتا ہے۔وہ ان چیزوں کے بارے میں پڑھتے ہیں جن کا انہیں تجربہ نہیں ہوتا، اور جو خیالی، تصوراتی اور تجریدی ہوتی ہیں ۔ یہ مقصد حاصل کرنے کیلئے ان کے اندر زبان سمجھنے اور استعمال کرنے کی استعداد ہونی چاہیئے مختصراً اس طرح کی توجہ زبان کے نحوی قداعد کی طرف مبذول کرادی جاتی ہے۔زبانی بات چیت یا تقریر بھول جانے والی ہوتی ہے اور اسے لفظ بہ لفظ یاد نہیں رکھا جاسکتا، جبکہ تحریر میں آجانے والے الفاظ کو دوام حاصل ہوتا ہے۔اور تحریری زبان پر نظر ثانی کی جاسکتی ہے، اس کا تجزیہ کیا جاسکتا ہے۔اور مختلف اوقات میں لکھی جانے والی تحریروں کا موازنہ کیا جاسکتا ہے اور اگر کسی جگہ کوئی تضاد موجود ہو تو اسے دور کیا جاسکتا ہے۔تحریری متن کے باعث لکھنے والے معاشرے اس قابل ہوتے ہیں کہ متقابل نظریات ،تواریخ ، امکانات، تجربات وغیرہ پر غور وخوض کرسکیں اور ان کی اہمیت یا غیر اہمیت کا اندازہ لگاسکیں۔

چنانچہ زبان کی باضابطہ ساخت کا شعور اور ابلاغ کے سلسلے میں تجزیاتی رویہ جو لکھے ہوئے الفاظ کے باعث پیدا ہوتا ہے، سوچنے کے عمل میں ڈرامائی تبدیلی پیدا کرتا ہے عملی منطق میں .... پیاژے جسے پیروکار عملی فکر کہتے ہیں .... جو اُصول وضوابطہ پوشیدہ ہوتے ہیں ان کا اطلاق متن میں موجود تصورات پر کیا جاسکتا ہے۔وہ اشیاء اور واقعات جو براہ راست تجربہ میں نہ آئیں ان کے بارے میں کسی بیان کا موازنہ تحریر کی مدد سے کسی دوسرے بیان سے کیا جاسکتا ہے اور اس کی صحت یا عدم صحت کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔اس طرح وہ بیان ایک منطقی ''قضیہ'' بن جاتا ہے۔ نحوی قواعد نے ایسے مہمل خیالات کو جنم نہیں دیا ہے جیسے'' گلابی پاؤں والی وہیل'' ایسے خیالات کا موازنہ ایک دوسرے کے ساتھ کیا جاتا ہے اور دیکھا جاتا ہے کہ وہ ایک دوسرے سے مطابقت رکھتے ہیں یا نہیں (مثال کے طور پر، کہیں وہ دو مختلف راستوں پر تو نہیں لے جا رہے ہیں؟) مثلاً اگر یہ دو بیانئے کہ ''انسان جانور ہے'' اور'' جانور کے چار پاؤں ہوتے ہیں'' ایسے نتیجہ کی طرف

لے جا رہے ہیں جو نا معقول ہے تو اس کے لیے عقل اور قوت استدلال سے کام لیا جاتا ہے۔اس طرح لسانی درجہ بندی کی منطق کے لیے سائنسی تحقیق شروع ہو جاتی ہے۔

ماہرین نفسیات جب دوسرے معاشروں اور عملی طور پر ناخواندہ بچوں کے سامنے غیر مانوس منطقی مسائل رکھتے ہیں تو وہ کسی حد تک ترک حوالہ (decontextualisation) اور زبان کے سلسلے میں اس تجزیاتی رویہ کا تقاضہ کرتے ہیں جو ان کی روزمرہ بات چیت میں موجود نہیں ہوتا ۔اس لحاظ سے خواندگی (ہم اس میں بیان ،تقریر اور معلومات پہنچانے کو بھی شامل کرتے ہیں) اس صورت حال کی وضاحت کرتی ہے جو باضابطہ منطق کے ساتھ منسلک ہے اور جس کا تعلق گیارہ سے تیرہ سال کی عمر کے درمیان بچے کے اندر پیدا ہونے والی تبدیلیوں سے ہے۔

اُمید ہے اس مضمون سے یہ بات واضح ہوگئی ہوگی کہ بچوں کی سوچ اور تعلیم کے ماہرین ترک حوالہ یعنی سیاق وسباق سے علیحدگی ، ترک جبلت (disembedding) یعنی اپنی وراثتی جبلت سے علیحدگی اور ترک مرکزیت (decentration) یعنی اپنی ذات سے باہر نکلنے پر اتنا زور کیوں دیتے ہیں اور انہیں بچوں کی ذہنی ترقی کے لیے سنگ میل کیوں قرار دیتے ہیں۔ بچے کے اظہار وابلاغ کا تجربہ جیسے جیسے گھر کے اندر بولی جانے والی زبان کے دائرہ سے نکل کر کہانیوں اور اسکول میں جانے والی بات چیت اور سوال وجواب اور لکھنے پڑھنے تک پہنچتا ہے تو وہ زیادہ سے زیادہ زبان کے مواد اور اس کی ساخت پر بھروسہ کرنے کی ضرورت محسوس کرنے لگتا ہے۔جب وہ ایسا کرتا ہے تو اسے خاص قسم کے لسانی مسائل کا سامنا کرنا پڑتا ہے اور اس سے جو تقاضے کیے جاتے ہیں وہ اکثر علمی قسم کے ہوتے ہیں۔جوں جوں سیکھتے ہیں کہ زبانی اور تحریری الفاظ کے ذریعے سیکھنے کی اپنی کوششوں کو کس طرح منضبط کرنا چاہیئے اور کس طرح ان کی صحت و عدم صحت کا اندازہ لگانا چاہیئے تو وہ ایک دوسرے کو سمجھنے اور جانکاری کی صلاحیت حاصل کرتے جاتے ہیں۔لیکن ایسا بھی ہوتا ہے کہ بہت سے بچے بیچ میں ہی رہ جاتے ہیں۔ایسا کیوں ہوتا ہے اس کا تجزیہ ایک اور مضمون میں کیا گیا ہے۔

9. حسابی ذہن کی تربیت

حسابی ذہن کی تربیت

ڈیوڈ ووڈ

تعارف

اب ہم ان غلط تصورات پر بات کریں گے جو عام طور پر ریاضی کے بارے میں بچوں کے اندر پائے جاتے ہیں اور ان پر ذہنی ارتقا کے نظریات کے حوالے سے گفتگو کریں گے۔ خاص طور سے ہم اس پر بھی غور کریں گے کہ تجریدی ریاضی پڑھانے کے کیا مسائل ہیں؟ اور بچے جب اسکول چھوڑتے ہیں تو انہیں ہندسوں کی پہچان سے زیادہ اور کچھ کیوں نہیں آتا۔ اس سے ہماری بحث یہ رخ بھی اختیار کرے گی کہ ریاضی کا ہماری روزمرہ زندگی سے کیا رشتہ ہے اور اس کے ذریعہ تعلیم کا شوق کیسے پیدا کیا جاسکتا ہے۔ ہم ابتدائی عمر میں زبان سیکھنے کا موازنہ ریاضی کی تعلیم سے کریں گے اور دیکھیں گے کہ وہ کونسے عوامل ہیں جو ریاضی کو مشکل بنادیتے ہیں۔ آخر میں ہم ریاضی کی تعلیم میں گفتگو اور بحث مباحثے کی اہمیت پر بھی غور کریں گے۔

ریاضی پڑھانا اور سیکھنا

اب تک ہم نے جن موضوعات پر اور جن مسائل پر گفتگو کی ہے ان کا تعلق زبان اور ابلاغ کے ارتقا سے تھا لیکن زبان ان علامتوں کا صرف ایک حصہ ہے جن کو وہ ایک آلہ فراہم کرتا ہے۔ پیاژے ذہانت کی ترقی کے لیے زبان کو نہیں بلکہ عمل اور اس کے ذریعہ حاصل ہونے والی عملی صلاحیت کو مرکزی نقطہ قرار دیتا ہے۔ واگوٹسکی اس کے برعکس موقف اختیار کرتا ہے۔ وہ کہتا ہے کہ زبان اور خیال کی نشوونما کا منبع الگ ہے۔ اگرچہ وہ عمل کو کارآمد ذہانت کی بنیاد قرار دینے کے سلسلے میں پیاژے سے اتفاق کرتا ہے۔ لیکن اس کا خیال ہے کہ تین سال کی عمر کے قریب زبان بھی بچے کی قوت استدلال کے فروغ اور دماغی تنظیم کے عمل میں شامل ہوجاتی ہے۔ اس کے نزدیک اس عمر سے آگے زبان بچے کی ذہنی نشوونما میں ایک بنیادی اور ارتقائی کردار ادا کرنے لگتی ہے۔ تاہم اس کے ساتھ زبان سے ماورا سوچ کا عمل جاری رہتا ہے۔ تمام علامتوں کے لیے

زبان کی ضرورت نہیں ہوتی۔ آرٹ، ریاضی اور کھیلوں میں مہارت جیسی سرگرمیاں زبان کی مدد کے بغیر ہی بروئے کار لائی جاتی ہیں۔ زبان اور تخلیقی عمل کے باہمی رشتے پر آئن سٹائن کے اس اقتباس پر غور کیجئے:

> ''زبان اور الفاظ، جیسے وہ بولے اور لکھے جاتے ہیں، میرے افکار کی ترتیب و ترکیب میں کوئی کردار ادا نہیں کرتے۔ میرے افکار میں بعض علامتیں اور کم وبیش واضح تصویریں ہوتی ہیں جنہیں دوبارہ تخلیق کیا جاسکتا ہے اور ایک دوسرے کے ساتھ ملایا جاسکتا ہے۔ یہ عناصر بہرحال نئے ہوتے ہیں اور بعض اپنا جسم بھی رکھتے ہیں۔ روایتی علامتوں اور الفاظ کی ضرورت دوسرے مرحلہ میں پیش آتی ہے۔

آئن سٹائن نے نئے خیالات کو فوراً الفاظ کا جامہ پہنانے پر جس بے اعتمادی کا اظہار کیا ہے وہ بے اعتمادی اور بھی متعدد تخلیقی شخصیات کی تحریروں میں نظر آتی ہے۔

لیکن یہ حقیقت کہ بعض کاموں میں، جیسے سوچنے کے عمل میں، زبان کی ضرورت پیش نہیں آتی، یہ ثابت نہیں کرتی کہ فکر ابلاغ اور تعلیم سے متاثر نہیں ہوتی۔ ابلاغ اور علم کے ارتقاء کا باہمی تعلق معلوم کرنے کے لیے ہمیں صرف بات چیت اور سوچنے کے عمل میں اس کے کردار پر ہی غور نہیں کرنا پڑے گا بلکہ اس سے آگے بھی سوچنا ہوگا۔ مثلاً بعض بہرے بچے جنہیں بول چال اور تحریری زبان پر قدرت حاصل نہیں ہوتی ریاضی میں عام بچوں سے زیادہ اہلیت کا مظاہرہ کرتے ہیں (بشرطیکہ امتحان میں پیچیدہ تحریر نہ لکھی جائے۔) پھر بھی ایک بہرہ بچہ انگلستان کے اسکول سے فارغ ہوتا ہے تو ریاضی کے علم میں اس کی سطح بارہ سال کے عام بچے سے زیادہ نہیں ہوتی۔ اگرچہ اس بات کی کافی شہادتیں موجود ہیں کہ ریاضی کے سوال حل کرنے میں بہرے بچے کو ''اندرونی زبان'' کی مدد نہیں لینا پڑتی، اس کے باوجود ان کی اکثریت تعلیم میں سننے والے بچوں سے بہت پیچھے رہ جاتی ہے۔ وجہ یہ ہے کہ چونکہ استاد کے ساتھ سوال جواب نہیں کرسکتے اس لئے پڑھائی ان کے لیے مشکل بن جاتی ہے۔ اس طرح علم کے حصول میں رکاوٹ پیدا ہوتی ہے لیکن قوت سماعت رکھنے والے بچوں کے سلسلے میں بھی یہ قیاس کرنے کی کافی وجوہ موجود ہیں کہ استاد کے ساتھ ان کا زبانی رابطہ ریاضی کے سبق میں اس کے لیے مشکل پیدا کرتا ہے۔ اگرچہ یہ مشکل زیادہ شدید نہیں ہوتی۔

مختلف زبانوں کے ماہرین تعلیم نے اس معیار پر عدم اطمینان کا اظہار کیا ہے جو ریاضی

کے سلسلے میں ان کی زبان میں پیدا کیا گیا ہے۔ ایک ولندیزی سکولر (ولٹرز) نے ذیل میں جن خیالات کا اظہار کیا ہے ان میں کئی دوسرے ممالک کے ماہرین کے خیالات کی گونج بھی سنائی دیتی ہے:

> ''اس زمانے میں کوئی بھی ایسا استاد نہیں ہے جو کہہ سکتا ہو کہ ریاضی کی تعلیم ٹھیک ہو رہی ہے۔ بچوں کی بڑی تعداد ریاضی کو ناپسند کرتی ہے، بلکہ اس سے زیادہ بری بات یہ ہے کہ بچے اسے ایک ''احمقانہ'' مضمون سمجھتے ہیں۔ چند استثنا کو چھوڑ کر عام حالات ایسے ہی ہیں اور ان حالات کو قبول بھی کر لیا گیا ہے۔''

ریاضی پڑھنا مشکل ہے اور اسے پڑھانا اور بھی مشکل ہے۔ ذہنی نشوونما کے بارے میں پیاژے کے نظریہ کی مقبولیت کی ایک وجہ غالباً یہ بھی ہے کہ اس سے یہ یقین پیدا ہوتا ہے کہ بچے کے اندر ریاضیاتی فکر کا بنیادی تصور قائم کرنے کی قدرتی صلاحیت موجود ہوتی ہے۔ ریاضی کی تعلیم کے اکثر پہلوؤں پر یہ اعتراض کیا جا سکتا ہے کہ اس میں طریقہ کار کی طرف زیادہ توجہ دی جاتی ہے، اس کی نظری تفہیم کو نظرانداز کر دیا جاتا ہے، لیکن اس سے یہ بھی اُمید بندھی رہتی ہے کہ اس طرح شاید بہتر طریقہ کار دریافت کر لئے جائیں۔ پیاژے کے اس خیال سے اکثر ماہرین اتفاق کرتے ہیں کہ بچوں کے اندر ریاضی کا نظری تصور پیدا کرنے کے لیے ان کی حوصلہ افزائی کی جائے کہ وہ سوال خود ہی حل کر لیں۔ اس کے علاوہ انہیں ریاضی سے تعلق رکھنے والی دوسری سرگرمیوں میں بھی مصروف رکھا جائے۔ لیکن اختلاف اس وقت پیدا ہوتا ہے جب سوال یہ آتا ہے کہ گھر اور اسکول میں بچے کو کیسی تعلیم دی جائے جس سے وہ اپنے تجربات کو ریاضی کے حساب سے پرکھ سکے۔ سوال کیا جاتا ہے کہ سوالات حل کرنے اور ریاضی کے کسی پروبلم کا تصوراتی ہیولہ بنانے میں استاد بچے کی کتنی مدد کر سکتا ہے؟ اس کا جواب ہے: ''بہت زیادہ'' اس پر ہم آگے چل کر بات کریں گے۔

برونر کہتا ہے کہ اگر بچے کی بے ساختہ حرکات کو علامتی اور عقلی فکر میں تبدیلی کرنا ہے تو اس کیلئے مناسب تعلیم ضروری ہے۔ وہ پیاژے کے اس خیال سے تو اتفاق کرتا ہے کہ ایبسٹریکٹ اور علامتی فکر کو مہمیز دینے کے لیے عمل کی ضرورت ہوتی ہے (جیسے ریاضی کا سوال حل کرتے وقت ہوتا ہے کہ پہلے عمل شروع کیا جاتا ہے پھر فکر کام شروع کرتی ہے) لیکن وہ اس بات سے اتفاق نہیں کرتا کہ بچہ ذہن کی علمی استعداد حاصل کرنے سے پہلے سرگرمیوں اور فکر کی زیادہ ایبسٹریکٹ

سطح کا نظری رشتہ سمجھنے سے قاصر ہوتا ہے۔ پیاژے جو منطقی استعداد پر زور دیتا ہے اور جس طرح علامتی فکر کو ذہنی نشو و نما کے مراحل کے ساتھ مشروط کرتا ہے برونر اسے تسلیم نہیں کرتا اور واضح کرتا ہے کہ علم حاصل کرنا ایک بات ہے اور کسی بات کا علم میں آ جانا دوسری بات۔ وہ ان طریقوں میں امتیاز کرتا ہے جن کے ذریعہ علم کا اظہار ہوتا ہے یا علم میں آ جانا دوسری بات۔ وہ ان طریقوں میں امتیاز کرتا ہے جن کے ذریعہ علم کا اظہار ہوتا ہے یا علم کی نمائندگی ہوتی ہے۔ وہ انہیں ''اطلاق، تمثالی اور علامتی'' کا نام دیتا ہے۔ اطلاقی طریقہ پیاژے کی عملی ذہانت سے مطابقت رکھتا ہے مثال طور پر ایک بچہ کئی معیاروں کے حساب جیسے رنگ اور سائز کے اعتبار سے چیزیں الگ الگ اکٹھی کر رہا ہے تو وہ اطلاقی طور پر چیزوں کی درجہ بندی کے سلسلے میں اپنے علم کا مظاہرہ کر رہا ہے۔ اگر بچے کسی عمل کی تصویر یا خاکہ بناتے ہیں یا اپنے دماغ میں اس کا تصور لاتے ہیں تو وہ اس کی ''تمثالی'' نمائندگی کرتے ہیں۔ دراصل اس ''نمائندگی'' کی خصوصیت اس طرح ظاہر کی جاسکتی ہے کہ جس چیز کو ظاہر کیا جارہا ہو اس کی ہی نمائندگی ہوتی ہے۔ اس کی چند ٹھوس مثالیں بعد میں دی جائیں گی۔

ہند سے اور زبانی و تحریری علامتیں ہو بہو ان چیزوں کو پیش نہیں کرتیں جن کی وہ نمائندگی کرتی ہیں۔ اسی طرح یہ علامتیں جیسے ''+'' ''x'' اور ''-'' بذات خود ان چیزوں کی تصویر پیش نہیں کرتیں جن کی وہ نمائندگی کرتی ہیں۔ زبان میں الفاظ کا جو کردار ہوتا ہے۔ اسی طرح ریاضی میں ان علامتوں کے کئی معنے ہوتے ہیں، جس کا انحصار اس پر ہے کہ سوال کی نوعیت کیا ہے (جیسے پورے اعداد کی تقسیم کرنا ہے یا کسر کی)۔ برونر اس بات میں پیاژے سے اتفاق کرتا ہے کہ فکری علامتی صورت میں علم زیادہ سے زیادہ ایبسٹریکٹ شکل اختیار کرتا جاتا ہے لیکن وہ اس موقف سے اتفاق نہیں کرتا کہ ذہانت کی کسی خاص سطح پر پہنچ کر ہی بچے کسی خاص قسم کے طریقہ کار کو سمجھ سکتے ہیں۔ پیاژے تو کہتا ہے کہ بچے ذہن کی عملی استعداد کی ایک خاص سطح پر پہنچنے کے بعد ہی تھیورٹیکل مسائل اور الجبرا کے سوال سمجھ سکتے ہیں۔ لیکن برونر کہتا ہے کہ اگر مناسب تعلیم دی جائے تو کم عمر کے بچے بھی سمجھ سکتے ہیں کہ اس قسم کے علمی کام کیسے کیے جائیں۔

ایک مضمون میں، ہم نے سلاخ کا توازن قائم کرنے میں ''مومنٹ'' کا تصور پیش کیا تھا۔ اس کا مقصد عملی اور فکری طریقہ کار کے درمیان امتیاز سے متعلق پیاژے کے نظریہ کی وضاحت تھا۔ برونر اور اس کے ساتھ کینی نے یہی چیز یہ ظاہر کرنے کے لئے استعمال کی کہ آٹھ سال کے

بچے کو بھی quadratic functions کے سلسلے میں یہ اُصول سمجھایا جاسکتا ہے۔ اُنہوں نے جس انداز سے تجربہ کیا اور اس تجربہ کے ذریعہ بچوں کو جس طرح سمجھایا وہ یوں تھا:

اُنہوں نے اس تجربہ میں جو چیزیں استعمال کیں وہ مختلف شکلوں اور مختلف لمبائی چوڑائی کے لکڑی کے بلاک تھے (یہ تجربہ آٹھ سال کے بچوں پر کیا گیا)، جیسا کہ شکل نمبر 6 میں دکھایا گیا ہے۔ اس کا ایک مقصد اس کی نمائندگی کے لیے تغیر پذیر اور علامتی وسیلہ پیش کرنا تھا (یعنی +) بچوں کی ہمت بڑھائی گئی کہ وہ بلاکوں کے ساتھ کھیلیں اور خاص قسم کی شکلیں بنائیں۔ اس سے بچوں کی مدد کرنا مقصود تھا کہ وہ عملی طور پر وہ شکلیں بنائیں اور وجدانی طور پر یہ سمجھ لیں کہ چیزوں سے مختلف ترتیب سے مختلف شکلیں بنائی جاسکتی ہیں۔ یعنی وہ معلوم کرلیں کے وہ مختلف سائز کے مربع اور مثلث کیسے بنا سکتے ہیں۔ برونر کے الفاظ میں اس طرح بچوں کی مدد کی گئی کہ وہ عمل اور شکل کے تعلق کی ''اطلاقی نمائندگی'' کرنا سیکھ جائیں۔

استادوں نے جو ریسرچ کرنے والے بھی تھے یہ تجربہ اس وقت تک جاری رکھا جب تک بچوں کی سمجھ میں یہ بات نہیں آ گئی کہ چاور بلاکوں کو اکٹھا رکھ کے مختلف سائز کے مربع بنائے جاسکتے ہیں۔ جیسا کہ شکل نمبر 7 میں دکھایا گیا ہے۔ اس کا ایک مقصد اس کی نمائندگی کے لیے تغیر پذیر اور علامتی وسیلہ پیش کرنا تھا (یعنی ''X'')۔ بچوں کی ہمت بڑھائی گئی کہ وہ بلاکوں کے ساتھ کھیلیں اور خاص قسم کی شکلیں بنائیں۔ اس سے بچوں کی مدد کرنا مقصود تھا کہ وہ عملی طور پر شکلیں بنائیں اور وجدانی طور پر یہ سمجھ لیں کہ چیزوں کی مختلف ترتیب سے مختلف شکلیں بنائی جاسکتی ہیں۔ یعنی وہ معلوم کرلیں کہ وہ مختلف سائز کے مربع اور مثلث کیسے بنا سکتے ہیں۔ برونر کے الفاظ میں اس طرح بچوں کی مدد کی گئی کہ وہ عمل اور شکل کے تعلق کی ''اطلاقی نمائندگی'' کرنا سیکھ جائیں۔

برونر کا موقف یہ ہے کہ وقفہ وقفہ کے ساتھ بچوں کی رہنمائی سے تمثالی نمائندگی کرنے والی چیزیں بنانے میں بچوں کی مدد کی گئی۔ خاکے اور تصویریں بنا کر بھی بچوں کو دکھایا گیا کہ مختلف بلاکوں سے مربع اور مثلث کیسے بنائے جاسکتے ہیں۔ اس طرح استاد بلاکوں اور شکلوں کا علامتی حوالہ بنا کر پیش کرتا ہے۔ مثال کے طور پر اگر ہم بلاکوں کے سائز بھول جائیں تو ہم یہ دیکھ سکتے ہیں کہ بڑا مربع ہمیشہ چار بلاکوں کے سیٹ سے تیار ہوتا ہے۔ بشرطیکہ وہ خاصے تقاضے پورے کرتے ہوں۔ ایسا کوئی ''الجبرا'' نہیں ہے جس میں اس طرح بنائے جانے والے مربع کا حوالہ ہو اور وہ مربع اپنے سائز سے الگ ہو۔ اگر بلاکوں کے بجائے ان کے خاکے رکھے جائیں تو یہ

سمجھنا

آسان ہوتا ہے کہ ان کا سائز خواہ کوئی بھی ہو چار بلاک مربع بناتے ہیں۔ چیزوں کی تمثالی نمائندگی اتنی زیادہ اصل سے قریب نہیں ہوتی۔ (اور ہونا بھی نہیں چاہیے) کہ اس عمر کے بچے انہیں سمجھ سکیں۔ کیونکہ کاروں، انسانوں اور عمارتوں کے خاکے اس سائز میں نہیں ہوتے جن کی وہ نمائندگی کر رہے ہیں۔ لیکن اگر انہیں مماثلث کے اعتبار سے دیکھا جائے تو تمثیلی نمائندگی سائز وغیرہ میں تبدیلی کے ساتھ پوری طرح ہو جاتی ہے۔

بچوں کو ذہن نشین کرایا جاتا ہے کہ ایک بلاک جو شکل نمبر 7.1 میں دکھایا گیا ہے اسے ''X مربع'' کہا جاتا ہے۔ اسی طرح ان سے کہا جاتا ہے کہ وہ چھوٹی پٹی کو ''Xx1'' سمجھیں تب چھوٹا چوکور ٹکڑا یونٹ سائز (1x1) کا مربع بن جائے گا۔ پھر بڑے مربع کو کیا کہا جائے گا؟ وہ مشتمل ہے ایک ''XxX'' مربع، دو ''Xx1'' پٹیوں اور ایک ''1x1'' پر۔ یہ ٹکڑے ایک بڑے مربع بناتے ہیں جس کا ہر پہلو ہے:

''x+1''———-an (x+1) Square of $(x+1)^2$

اسے روایتی مساوات کے حساب سے پیش کیا جائے تو یہ بن جاتا ہے:

$$(x + 2)^2 \quad = \quad x2 + 4x + 4$$

مختلف سائزوں کے بلاکوں کے حوالے سے دکھایا جا سکتا ہے کی X کہ قدر خواہ کوئی بھی ہو الجبرا کا اُصول برقرار رہے گا۔

بچوں کو وقت دیا جائے، ضروری سامان دیا جائے اور ان کی مناسب رہنمائی کی جائے تو وہ quadratic function والے مساوات کے سوال حل کر سکتے ہیں۔ کہا جا سکتا ہے کہ اس

طرح مدد لینے سے بچے کام تو کر لیتے ہیں لیکن وہ ریاضی کے اُصول نہیں سمجھتے، نہ ہی ریاضی میں استعمال ہونے والی اصطلات سمجھتے ہیں۔ لیکن ہم سمجھ سے کیا مراد لیتے ہیں، سمجھنے کا عام معیار یہ مانا جاتا ہے کہ سیکھنے والا متعلقہ اُصولوں کا اطلاق دوسری چیزوں پر بھی کر سکے۔ یعنی یہ دیکھا جائے کہ آیا وہ ایسا مختلف سوال حل کر سکتا ہے جن پر ایک ہی اُصول اور ایک ہی منطق کا اطلاق ہوتا ہے؟ لیکن یہاں پھر ایک مسئلہ پیدا ہوتا ہے۔ جس چیز کو ہم ایک ہی منطق کہتے ہیں اس کا دار و مدار اس سوال پر ہے آخر ''منطق کیا؟'' یہ سوال نظری طور پر درست نہیں ہے کہ ''کس عمر میں بچہ'' آؤ'' اور'' جاؤ'' کے الفاظ سمجھنے لگتا ہے کیونکہ ایسے الفاظ اور ایسی مرضی اور نحوی تراکیب جو ایک سے زیادہ افراد سے متعلق ہوں ان کے معانی مختلف حوالوں سے بدل جاتے ہیں..... اس لئے بچوں کو ہر بار انہیں نئے سرے سے سمجھنا پڑتا ہے۔ اس کے ساتھ ہی ایک اور سوال بھی ہونا چاہیئے جس میں'' آؤ''،'' جاؤ'' کے الفاظ کا مقصد اور حوالہ بھی ہونا چاہیئے

ریاضی کے اُصولوں کے بارے میں بھی ایسی ہی بات کی جا سکتی ہے۔ ایک ماہر ریاضی دان مختلف قسم کے حوالوں میں جو بظاہر مختلف ہوں ایک ہی نمونہ تلاش کر سکتا ہے لیکن ریاضی سے ناواقف شخص ایسا نہیں کر سکتا۔ اس قسم کی مماثلت تلاش کرنے سے ہی علم اور مہارت کے مختلف مراحل کا اظہار ہوتا ہے۔ پیاژے کے خیال میں علم کی سطح کا اندازہ اس بات سے ہوتا ہے کہ کوئی شخص بظاہر مختلف نظر آنے والے اُصولوں میں کتنی مماثلت اور کتنی عدم مماثلت تلاش کر سکتا ہے۔ پیاژے ریاضی کی ماہیئت کے بارے میں ایک متعین نظریہ پیش کرتا ہے جس کی رو سے ہمیں ایک ایسا معیار مل جاتا ہے جو ہمیں بتاتا ہے کہ بچہ کب اور کس سطح پر دُنیا کو سمجھنے کے قابل ہو گیا ہے۔ لیکن برونر اس کے خلاف ایک اور ہی نظریہ پیش کرتا ہے۔

پچھلے مضمون میں ہم نے ایسی مثالوں سے بحث کی تھی جن میں ایک ہی قسم کے منطقی قضیئے مختلف انداز میں پیش کئے گئے تھے۔ چنانچہ کبھی تو منطقی قضیہ سمجھنا آسان ہو جاتا ہے اور کبھی نہیں ہوتا۔ چنانچہ ہم نے کہا تھا کہ قوت استدلال میں جو نفسیاتی عمل شامل ہوتا ہے اسے سمجھنے کے لیے منطق پر بات کرتے ہوئے بھی یہی سوال سامنے آئیں گے۔ ایک ہی قسم کے دماغی عمل اور کارکرگی ظاہر کرنے کے لیے کیا یہ ممکن ہے کہ ریاضی کے ڈھانچہ کا تجزیہ کیا جائے؟

ہم پیاژے اور برونر کے نظریات سامنے رکھتے ہیں تو ان کے درمیان تضاد نظر آتا ہے۔ ہمیں تعلیم کے مطالعہ کے سلسلے میں برونر اور کینی کے نظریہ پر غور کرنا چاہیئے۔ دو درجی مساوات کا

عمل ان اثرات کا حساب لگاتا اوران کی نمائندگی کرتا ہے جو اپنی ابعاد میں بڑھتے ہوئے مربع یونٹ کے رقبہ پر پڑتے ہیں۔ یونٹ کے دوسیٹ کو جمع کیجئے اور $(X+2)^2$ بنائیے۔

اس طرح شکل نمبر 7.2 میں دی گئی صورت ظاہر ہو جائے گی۔ پھر دیکھئے کہ تین سیٹ جمع کرنے اور اس کے بعد چار اور اسی طرح آگے تک جمع کرنے سے کیا نتیجہ نکلتا ہے۔ لیکن دو quadratic مساوات کا عمل قدرت کے مختلف مظاہر کے لیے نمونہ کا کام کرتا ہے۔ ان میں سلاخ کا توازن قائم کرنا بھی شامل ہے۔

شکل نمبر 8: سلاخ کا توزن۔ یہ معلوم کر لینے کے بعد کہ فاصلہ اور وزن ایک دوسرے کی جگہ لے سکتے ہیں۔ یعنی پوزیشن 5 پر ایک چھلا، پوزیشن 1 پر رکھے ہوئے پانچ چھلوں (جن میں ہر ایک کا وزن برابر ہے) کے ساتھ توازن قائم کر رہا ہے۔ بچے جان لیتے ہیں کہ اس سوال میں کواڈریٹک مساوات کے طریقہ کا کیسے اطلاق کیا جائے۔

اب شکل نمبر 8 میں دی گئی صورت حال پر غور کیجئے۔ فرض کیجئے کہ $X = 5$ ہے۔ اس سے پہلے سلاخ کے ہر سرے پر پانچ چھلے یا وزن مرکز سے پانچ یونٹ کے فاصلے پر تھے پھر ہم نے ہر سرے پر $(X \times X)$ یعنی 25 رکھا۔ اس سے سلاخ میں توازن قائم ہونا چاہیئے۔ پھر ہم نے شکل 8 کی طرح ہر مقام پر وزن اور فاصلہ ایک یونٹ کے حساب سے بڑھا دیا۔ ہم وزن کو (x+1) اور فاصلہ کو اسی طرح (X+1) دکھاتے ہیں۔ ان دونوں کا ضرب $(X+1)^2$

)یا(X+1)x(x+1) ہوگا۔ ہم توازن کیسے بحال کریں گے؟ رقبہ کے لحاظ سے جب ہم نے جان لیا کہ ان فورمولوں کو کس طرح کھولا جائے تو ہمیں معلوم ہوا کہ $(x+1)^2=$ X+2X+1 ہے۔ کیا یہ مساوات سلاخوں کے توازن پر صادق آئے گی؟ اگر ہم دائیں سرے پر پانچ یونٹ اسی طرح رہنے دیں جیسے وہ ہیں $(x)^2$ اور مرکز سے دو یونٹ کے فاصلے پر پانچ وزن رکھ کر 2X بنائیں اور ایک وزن ایک یونٹ پر رکھیں (1x1) تو کیا ہوگا؟ توازن بحال ہو جائے گا۔

$(X+1)^2 = X+2X+1$ $(5+1)2 = 25 +10 +1 = 36$

Quadratic مساوات کے اطلاق کا ایک طریقہ سکھانے کے بعد برونر اور کینی نے دکھایا ہے کہ اس طرح بچوں کو دوسرے حوالے سے بھی اس کے اطلاق کا طریقہ آ جاتا ہے۔ وہ یہ دعویٰ نہیں کرتے کہ بچے فوراً اس کی عمومی حیثیت جان لیں گے لیکن تھوڑی سی پڑھائی سے انہیں یہ کام سکھایا جا سکتا ہے۔

اگر یہ بات تسلیم کر لی جائے کہ آٹھ سال کی عمر کے بچوں کو ریاضی اور الجبرا کے یہ نظری اُصول سمجھائے جا سکتے ہیں تو یہ دلیل کہ صرف زیادہ عمر میں بچوں کو ریاضی کی تعلیم دینا چاہیئے باطل ہو جاتی ہے۔ کہا جاتا ہے کہ آٹھ سال کی عمر تک بچوں کو زیادہ ضروری مضامین پڑھائے جائیں کیونکہ اس درجہ تک کے استاد بھی زیادہ لائق اور زیادہ پڑھے لکھے نہیں ہوتے۔ لیکن اگر برونر کا نظریہ قبول کر لیا جائے تو بچوں کیلئے ریاضی کے تجریدی اُصول نہ سمجھنے کا مطلب یہ نہیں کہ وہ اُصولی طور پر یہ سب کچھ سمجھنے کے نااہل ہیں۔ اس کیلئے کوئی اور دلیل دی جائے تو ٹھیک ہو سکتا ہے، نااہلیت کی دلیل زیادہ مضبوط نہیں ہے۔

طریقہ کار کا ہنر اور تصوراتی شعور

کسی طریقہ کار پر عمل کرنے اور شعوری طور پر یہ سمجھنے میں کہ اس قسم کے طریقہ کار کا مقصد کیا ہوتا ہے، ان دونوں کے درمیان جو فرق ہے اس کا میں کئی بار ذکر کر چکا ہوں۔ پیاژے اور برونر اس بات پر متفق ہیں کہ کسی بھی طریقہ کار کو سمجھنے کے لیے اسے عملی شکل دینا پڑتی ہے۔ یہاں ہمیں یہ معلوم کرنا پڑے گا کہ بہت سے بچوں کے لیے ریاضی کے ان پہلوؤں کے درمیان فرق کو سمجھنا کیوں مشکل ہوتا ہے۔

ریاضی کے بارے میں بچوں کے اندر جو غلط تصورات پائے جاتے ہیں ان کے متعلق کافی مضامین موجود ہیں یہاں سب پر بحث کرنا مشکل ہے۔ یہاں ہم وہ عمومی نتائج پیش کریں گے جو ان سے حاصل کئے گئے ہیں۔ اس کے بعد ہم یہ دیکھیں گے کہ تعلیم کے بارے میں مختلف نظریات کی بنیاد پر جو غلط فہمیاں پائی جاتی ہیں ان کی وجہ کیا ہے۔ سوال یہ ہے کہ آیا ہم ان عام غلطیوں کی نشان دہی کر سکتے ہیں جو بچے کرتے ہیں؟ کیا ہم سمجھ سکتے ہیں کہ وہ غلطیاں کیوں اور کیسے ہوتی ہیں؟ کیا ان غلطیوں پر قابو پانے کے لئے ہم بتا سکتے ہیں کہ فلاں قسم کی تعلیم کامیاب ہوگی اور فلاں قسم کی ناکام؟ یہ سوالات وہ ہیں جن پر ہم غور کریں گے۔

بچوں کے ریاضی سمجھنے کے متعلق وسیع پیمانہ پر جو تحقیق کی گئی ہے وہ انگلستان اور ویلز کے بچوں کے بارے میں دو رپورٹوں پر مشتمل ہے ان میں سے ایک رپورٹ چھ جلدوں پر مشتمل ہے۔ ان میں ان کامیابیوں اور غلطیوں کی نشان دہی کی گئی ہے جو ریاضی کے مضامین میں گیارہ سے پندرہ سال تک کے طلبہ سے سرزد ہوتی ہیں۔ دوسری جو تحقیق کی گئی ہے اور جس پر میں نے اپنے مباحث کی بنا درکھی ہے وہ چیلسی کالج لندن کی ایک جماعت کی ''ثانوی جماعت کی ریاضی اور سائنسی تصورات'' کے موضوع پر ایک تحقیق ہے۔ ان رپورٹوں سے ہمیں گیارہ سال کے بچوں کی کامیابی اور ناکامی کے بارے میں پتہ چلتا ہے۔ معلوم ہوتا ہے بچوں کے اندر جو غلط تصورات پائے جاتے ہیں ان کی جڑیں بہت گہری ہیں اور ریاضی کی جو ابتدائی تعلیم انہیں دی گئی ہے وہی کمزور ہے۔

ریاضی کی استعداد اور غلط تصورات

چیلسی کالج کی رپورٹ میں ہارٹ اور اس کے رفقاء نے جونیئر کلاسوں (گیارہ سال کی عمر تک) سے سینئر کلاسوں (پندرہ سال تک) کے طلبہ کی کامیابیوں اور ناکامیوں اور غلطیوں کا جائزہ لیا ہے۔ اس سلسلے میں امتحان کا خاص طریقہ اختیار کیا گیا۔ اس میں موضوعات کے وسیع سلسلے کو شامل کیا گیا اس میں پیمائش، اعداد کا استعمال اور رقبہ نکالنا اور اعشاری اور کسری نظام شامل تھے۔ ان تمام میں چھوٹے بچوں کو شامل نہیں کیا گیا تھا۔ کیونکہ برطانیہ کے اسکولوں میں یہ سارے مضامین نہیں پڑھائے جاتے۔ اسلئے میں ان مضامین پر غور کروں گا جو برطانیہ کے اسکولوں میں پڑھائے جاتے ہیں۔

ریاضی کے دس شعبوں میں ان بچوں کی علمی سطح پر تحقیق کی گئی۔اس سے ان بچوں کے اندر موجود عام کمزوریوں اور وسیع پیمانہ پر پیش آنے والی مشکلات کا سرغ لگایا گیا۔امتحان کے بعد ہر بچے سے کہا گیا کہ اس نے سوال حل کرنے میں جو تیکنیک استعمال کی ہے اس کے بارے میں بتائے۔اس طرح بچوں کی اہلیت اور ان کی کمزوریوں کا پتہ چلا اور یہ بھی معلوم ہوا کہ حساب اور ریاضی کے خاص شعبوں میں ان بچوں کو وقت کیوں پیش آتی ہے۔

اس تحقیق سے عام تاثر یہی ملتا ہے کہ ریاضی بچوں کے لئے مشکل مضمون ہے۔تحقیق کرنے والوں نے یہ بھی محسوس کیا کہ بچوں کے ذہن میں ریاضی کی نظری بنیاد ڈالنے کے لیے جو نیا علم ریاضی رائج کیا گیا ہے وہ زیادہ کامیاب نہیں رہا۔توقع تھی کہ ریاضی کے نئے نظام سے روشناس ہونے والے بچے اس قسم کے سوال کریں گے کہ ''عناصر کیا ہیں؟ اور کس عمل سے انہیں اکٹھا کیا جاتا ہے؟ کیا ملانے والے اور تقسیم کرنے والے اُصولوں کا ان پر اطلاق ہوسکتا ہے؟'' وغیرہ۔لیکن یہ مقصد حاصل نہیں ہوسکا۔

چیلسی کالج کے ماہروں نے بچوں کی کامیابی کے مدارج معلوم کرنے کے لیے جو اعداد وشمار کا طریقہ اختیار کیا تھا وہ خاصہ پیچیدہ تھا۔یہ مدارج ریاضی کے ان مختلف طریقوں کی گروپ بندی کرتے ہیں جو عملی طور پر اکٹھے ہوجاتے ہیں۔یہ مدارج پیاژے کے نظریہ کے حساب سے نہیں ہیں اس لئے ہم یہ نہیں کہہ سکتے کہ چیلسی کالج کے تجربہ میں شریک ابتدائی درجوں کے بچے اوپر کے درجوں کے بچوں کے مقابلے میں بعض کام کرنے کے اہل نہیں تھے۔ان اعداد وشمار سے ایسے کام سامنے آئے جو وہ بچے کرسکتے تھے یا نہیں کرسکتے تھے۔اس لئے ان بچوں کے بارے میں کوئی عمومی حکم نہیں لگایا جاسکتا صرف اتنا کہا جاسکتا ہے کہ وہ بچے یہ کرسکتے تھے اور یہ نہیں۔

ابتدائی دو مرحلوں میں بچوں نے جو علم حاصل کیا اسے ''معاشرتی حساب'' یا ''ریاضی کی پہچان'' کہہ سکتے ہیں۔ثانوی اسکول کے زمانہ تک نصف کے قریب بچے انہیں مراحل میں رہتے ہیں۔وہ بچے، جن میں سے آدھے بچے اس مرحلے تک پہنچتے ہیں، ابتدائی حساب ہی کرسکتے ہیں۔(یعنی x._.+) وہ بھی چھوٹے ہندسوں تک (ایک سے 12 تک) اس مرحلے پر بھی بہت سے بچے ضرب کے سوال کرنے میں دشواری محسوس کرتے ہیں (تقسیم سے بھی زیادہ)۔یہ بچے ضرب کرنے کے بجائے جمع کردیتے ہیں۔اگر ان سے کہا جائے کہ 5X3 کرو تو وہ 5 کو 3 مرتبہ

جمع کرتے ہیں۔ یہ طریقہ چھوٹے ہندسوں تک چل سکتا ہے لیکن جب بڑے عدد اور کسری حساب آتے ہیں تو وہ پریشان ہوجاتے ہیں۔ بعض بچوں کو کسر کے سوال دیئے جائیں تو وہ اس طرح کرتے ہیں کہ اوپر کے ہندسوں کو جمع کرتے ہیں پھر نیچے کے ہندسے جمع کرتے ہیں اور اس طرح 4/5 X 3/4 سے نتیجہ 7/9 نکل آتا ہے۔

سنگ میل ظاہر کررہا ہے کہ وہ گرینچ سے 92 مغرب میں اور بارٹن سے 58 میل مشرق میں ہے۔ آپ کیسے حساب لگائیں گے کہ گرینچ سے بارٹن کتنے میل دور ہے؟ مندرجہ ذیل میں سے کونسا حساب استعمال کرینگے؟

29+58	58 29	58-29	29 x2
29 58	58 + 29	58x29	87-29

شکل نمبر 9 ''سنگ میل'' والا مسئلہ

جن بچوں پر تحقیق کی گئی ان میں سے آدھے کے قریب بچے ہندسوں کے نظام کا ابتدائی اور محدود علم ہی رکھتے تھے۔ مثلاً اُنہوں نے یہ اندازہ نہیں لگایا کہ 1.4 اور 2.3 کے درمیان کسی بھی دو اعداد کی طرح نظری طور پر دوسرے اعداد کی لامحدود تعداد ہوتی ہے۔ صرف وہ بچے جو چوتھے مرحلے تک پہنچ پائے تھے، وہ بھی پندرہ سال کی عمر کے تیس فیصد اور تیرہ سال کی عمر کے صرف دو فیصد تک، اس نازک فرق کو سمجھنے کے قابل تھے۔ اسی طرح ابتدائی مدارج میں بچے کسی قسم کی تجریدی چیز سمجھنے سے قاصر رہتے ہیں۔ اکثر بچوں کو زبانی طور پر کوئی سوال حل کرنے کو دیا جائے تو یہ سمجھ نہیں پاتے کہ اسے کس طرح حل کیا جائے۔ مثال کے طور پر ایک پروبلم میں ایک سنگ میل (اوپر شکل میں) دکھایا گیا ہے جس پر دو شہروں کے نام لکھے ہیں۔ یہ شہر ایک دوسرے سے مخالف سمت میں ایک خاص فاصلے پر واقع ہیں۔ بچوں سے سوال کیا جاتا ہے۔ کہ ان شہروں کے درمیان کا فاصلہ بتائیں۔ انہیں اس کے ممکنہ حل بتائے جاتے ہیں۔ ان سے کہا جاتا ہے کہ وہ حساب کا وہ طریقہ بتائیں جس سے صحیح جواب مل سکے۔ ذیل کی بات چیت میں بچہ اس کا حل تلاش کرنے کی کوشش کررہا ہے۔ لیکن اس کے سامنے مختلف فاصلے ہیں۔ (18 اور 23 میل)

ٹریسی: (عمر گیارہ سال)۔ اس کا مطلب ہے 18 کلومیٹر گرینچ کی طرف اور 23 کلومیٹر

بارٹن کی طرف؟ یعنی ایک ہی جگہ سے فاصلہ معلوم کرنا ہے؟

استاد: بالکل. اس سنگ میل سے 18 میل اس طرف گرینچ ہے اور 23 میل ادھر بارٹن ہے۔

ٹریسی:23 میں سے 18 نکالو ....5 بچتے ہیں۔

چیلسی کے ماہروں کا خیال ہے کہ ثانوی کلاسوں کے اکثر بچوں کیلئے مسئلہ صرف یہ نہیں ہتا ہے کہ وہ صحیح حل تلاش نہیں کر سکتے بلکہ وہ پرویلم کو پہچان بھی نہیں سکتے۔

ریاضی میں بہت سے بچوں کی ترقی کی رفتار بہت سست ہوتی ہے۔ مثلاً ثانوی اسکول کے پہلے سال میں چالیس فیصد بچے مندرجہ ذیل سوال حل کرنے سے قاصر تھے۔

2312

-547

چوتھے سال میں بھی اتنی ہی تعداد میں بچے یہ سوال حل نہیں کر سکے۔ اگر چہ پچاس فیصد بچوں میں ترقی کے آثار پائے جاتے تھے لیکن وہ بھی بہت ہی محدود تھے۔ اس گروپ کے جن بچوں نے پوری طرح ریاضی کا مضمون سمجھا وہ اپنی جگہ خود ایک کارنامہ تھا۔

ریاضی کی اصطلاحات میں بات چیت اور روزمرہ کی زبان

زبانی طور پر کئے جانے والے سوالوں میں بچوں کے لیے ان سوالوں کی نوعیت ہی جاننا کافی نہیں ہوتی ان کے لیے یہ سمجھنا بھی ضروری ہوتا ہے کہ جو الفاظ استعمال کئے گئے ہیں ریاضی کی اصطلاح میں ان کا کیا مطلب ہے۔ مثلاً ان سادہ لفظوں پر غور کیجئے جیسے ''حصہ'' ''زیادہ بڑا'' اور ''سیدھا''۔ جب سوال کیا گیا ہے کہ دس لڈو ہیں اور دولڑکے۔ انہیں ان کا حصہ اس طرح دیا جائے کہ ایک لڑکے کو دوسرے سے چار لڈو زیادہ ملیں تو بتاؤ ہر لڑکے کو کتنے لڈو ملیں گے۔ اس پر ایک لڑکے نے احتجاج کیا کہ اگر پورا حصہ دینا ہے تو پانچ پانچ لڈو ہونا چاہئیں، اس لئے ایک لڑکے کو چار لڈو زیادہ نہیں مل سکتے۔ اسی طرح ''خط'' کھینچنے کے سوال میں اکثر بچوں کے نزدیک اس کا مطلب سیدھی لکیر کھینچنا تھا۔ ان کی نظر میں ترچھی لکیر سیدھی یا خط مستقیم نہیں ہو سکتی۔ ریاضی کے لیے جو اصطلاحات استعمال کی جاتی ہیں وہ روزمرہ زبان سے ہی لی جاتی ہیں لیکن وہاں وہ خاص معنی رکھتی ہیں۔ اس لئے بچہ اگر عملی طور پر ان سے واقف نہ ہو تو اس کے لیے مشکل پیدا ہو

جاتی ہے۔ بچے کسی چیز کی جس طرح تشریح کرتے ہیں وہ روزمرہ کی زبان میں ہوتی ہے اور وہ اکثر ریاضی کے مفہوم سے مطابقت نہیں رکھتی۔ عام الفاظ جب ریاضی میں استعمال کئے جاتے ہیں تو ان کے معانی زیادہ وسیع ہوجاتے ہیں۔

چنانچہ بچے جب تک ریاضی کی اصطلاحات اور سوال حل کرنے کے صحیح طریقوں سے واقف نہیں ہوجاتے اس وقت تک ان کا دماغ روزمرہ کی زبان اور سوالوں کے سادہ حل کی طرف ہی جائے گا۔

درج ذیل مثال خاصی مضحکہ خیز صورت حال پیش کرتی ہے اور ثانوی درجہ کے بچوں کے لیے خطرناک بھی ہے۔

استاد: کیا آپ جانتے ہیں والیوم کیا ہوتا ہے؟

شاگرد: جی ہاں۔ ٹیلی ویژن کی آواز کا والیوم ہوتا ہے۔

تدریس، انٹرویو اور مکالمہ

ہم نے ایک مضمون میں بیان کیا تھا کہ تدریس کا مطلب ''سیکھنے کے عمل کو ہنگامی طور پر قابو میں رکھنا ہے۔'' بلاکوں کے ذریعہ مختلف چیزیں بنانے کا تجربہ یاد کیجئے ہم نے اس کے ذریعہ سکھانے کے کئی طریقوں پر بات کی تھی۔ تدریس کی وہ تکنیک کامیاب نہیں ہوتی جس میں بچے کو محض زبان سے بتایا جاتا ہے کہ کیا کرنا ہے یا صرف دکھایا جاتا ہے کہ ایسے کرنا ہے۔ اس کے برعکس وہ تدریس کارآمد ہوتی ہے جس میں زبان اور عمل دونوں کو شامل کیا جاتا ہے۔ جیسے ''سب سے بڑے چار بلاک اُٹھاؤ'' بچے کو یہ سمجھنے میں مدد دے کر کہ زبان اور متعلقہ کام کا آپس میں کیا تعلق ہے، اس کے لئے کام کرنا ممکن بنادیا جاتا ہے۔

سیکھنے کے عمل کو قابو میں رکھنے کے تصور کے علاوہ ہم نے تدریس کے کئی اور طریقے بھی بیان کئے تھے۔ جیسے کسی کام کے اس پہلو کی نشان دہی کرنا جسے بچے نظر انداز کر گئے ہوں اور بچوں کو یاددلانا کہ وہ اپنا تجربہ کام میں لائیں اس کے علاوہ تدریس کا کام یہ بھی ہے کہ کسی مسئلہ کو کھول کر اس طرح سامنے لایا جائے کہ اس کا حل آسان ہوجائے۔ چیلسی کے ماہروں نے جو تحقیق کی اس کا مقصد یہ معلوم کرنا بھی تھا کہ بچے ایک ہی قسم کی غلطی بار بار کیوں کرتے ہیں..... ان ماہروں نے بچوں سے جو انٹرویو کئے انہیں تدریس کے لئے نمونہ بنایا جاسکتا

ہے۔مثال کے طور پر اسے اس طرح بھی دیکھا جاسکتا ہے کہ ان انٹرویوز کے ذریعہ بچوں کے خیالات کیسے معلوم کئے جاسکتے ہیں۔ان سے یہ بھی معلوم ہوا کہ اس وقت بچے علم کی کسی سطح پر تھے۔تعلیم کے لیے یہ سطح ہی موثر بنیاد بنتی ہے۔ہم انٹرویو کی تیکنیک کو بھی تدریس کا اہم پہلو قرار دیتے ہیں۔

چیلسی کالج کے ماہروں کی رپورٹ سے معلوم ہوا کہ بچے پہلے جہاں غلطی کرتے تھے اس انٹرویو کے بعد اُنہوں نے وہاں غلطی نہیں کی۔انہیں اپنی غلطی کی وجہ معلوم ہوگئی تھی۔غلطی کی وجوہ کئی تھیں لیکن جب ان سے معلوم کیا گیا کہ فلاں سوال کے متعلق وہ کیا سوچ رہے ہیں اور اسے کس طرح حل کرنے کی کوشش کررہے ہیں تو اسی سے بچوں کو اپنی غلطی کی وجہ معلوم ہوگئی۔

ذیل کے انٹرویو میں بچے کے سامنے صرف ان پہلوؤں کی نشان دہی کی گئی ہے جنہیں بچے نظر انداز کر گئے تھے۔اس میں بچہ 51 میں سے 28 گھٹانے کی کوشش کررہا ہے۔

مریا: کیا اوپر کے عدد کو نیچے کے عدد سے نکالنا ہے؟ (کوشش کرتی ہے اور آٹھ میں سے ایک نکال کر سات کا ہندسہ لکھ دیتی ہے) دو میں سے پانچ نہیں نکالے جاسکتے۔ان میں سے ایک لینا ہے (51 کے ایک کی طرف اشارہ کرتی ہے)

استاد: اب بتاؤ تم نے کیا کیا؟

مریا: اُس میں سے ایک لیا (51 میں سے) اور (اس کی جگہ) صفر رکھ دیا اور ادھر ایک لکھ دیا (یعنی بائیں جانب یعنی جس سے 15 بن جاتا ہے)

استاد: تم نے ایسا کیوں کیا؟

مریا: میں نے اُس میں سے دو نکال دیئے

استاد: چلو ٹھیک ہے۔اب کیا کرو گی؟

مریا: مگر یہ تو غلط ہے!

استاد: کیوں؟ یہ غلط کیوں ہے؟

مریا: مجھے دو میں سے پندرہ لینا تھے، پندرہ میں سے دو نہیں لینا تھے

استاد: تو کیا ہم اسے دوسرے انداز سے کریں؟ اب اس طرح نہ کریں کہ نیچے والے عدد کو اوپر والے عدد میں سے نکالیں

مریا: کیا مجھے ایسا کرنا چاہیئے تھا؟

استاد: ایسے ہی تو کرتے ہیں۔

پھر مریا نے اسی طرح کیا اور بتایا کہ تفریق کے عمل میں برابر کے عدد سے کس طرح لئے جاتے ہیں۔

ایک اور بچی سے جو سنگ میل کا سوال حل کر رہی تھی کہ گیا کہ وہ اس سوال کو پہلے سمجھے اور سوچ کر بتائے کہ یہ کس قسم کا سوال ہے اور اس کا صحیح جواب بھی معلوم کرے۔ اب ذرا دیکھئے کہ سوال حل کرنے سے پہلے ہی کس طرح بچی نے معلوم کر لیا کہ وہ ناکام ہو جائے گی۔

ہلری: ۔نہیں .... میں یہ نہیں کر سکتی .... اسے دو مرتبہ جمع کرتے ہیں نا؟ .... نہیں ایسا نہیں کرتے (طویل وقفہ)

استاد: فرض کرو تم وہاں کھڑی ہو اور سنگ میل کی طرف دیکھ رہی ہو۔ ٹھیک؟ تمہارے ایک طرف گرینچ ہے جو 18 کلومیٹر دور ہے اور دوسری طرف بارٹن ہے جو 23 کلومیٹر دور ہے۔ ان کے درمیان جو فاصلہ ہے وہ بتاؤ۔

ہلری: 23

استاد: 23؟

ہلری: مجھے کلومیٹر نہیں آتے۔

استاد: اچھا ہمیں اب کوئی اور سوال حل کرنا چاہیئے۔ ہم یہاں بیٹھے ہیں کوئی کہتا ہے کہ یہاں سے اس کھڑکی تک تین قدم کا فاصلہ ہے اور دوسری کھڑکی تک پانچ قدم کا فاصلہ ہے.... پھر؟

ہلری: ہم انہیں جمع کریں گے۔

استاد: ایک کھڑکی سے دوسری کھڑکی تک کتنا فاصلہ ہے؟

ہلری: (طویل وقفہ) .... آٹھ

استاد: تم کس طرح حساب لگا رہی ہو؟

ہلری: ۔جمع کر رہی ہوں

بچے سے کہنا کہ وہ تخمینہ لگائے اور طریقہ کار کی پیچیدگی میں پھنسنے سے پہلے سوال کو عام شکل دے کر حل کرنے کی کوشش کرے، ایسا کرنے سے بچے میں مسئلہ حل کرنے یا چیلنج کا سامنا کرنے کا جذبہ پیدا ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر دیکھئے بچہ 5.31 کو 10 سے ضرب دینے کی کوشش

کر رہا ہے۔

بلی: ہم آخر میں صفر نہیں لگا سکتے۔ یہ کسر کا سوال ہے .... (طویل وقفہ)

استاد: پھر بھی تمہارا اندازہ کیا ہے؟

بلی :50.....51.3

دوسرے مسائل کی طرح بچوں کو ریاضی کے لیے بھی اپنی سوچ کو ضابطہ کے تحت لانا پڑتا ہے۔ انہیں یہ دیکھنا پڑتا ہے کہ ظاہری طور پر نظر آنے والا حل گمراہ کن بھی ہوسکتا ہے۔ اور ان کے دماغ میں فوراً جو جواب آئے یا سوال کی جو نوعیت فوری طور پر ان کی سمجھ میں آئے وہ غلط ہوسکتی ہے۔ بعض بچوں کے لیے اپنے ابتدائی جواب کو رد کرنا اور اس پر نظر ثانی کرنا اتنا آسان نہیں ہوتا۔ ذیل کی مثال میں ایک بچہ (عمر تیرہ سال) پہلے سے فیصلہ کئے بیٹھا ہے کہ 8 کو 0.4 سے ضرب دینے سے 8 کو 0.4 سے تقسیم کرنے کے مقابلہ میں زیادہ عدد آئیں گے۔ (اس سے بچوں میں ایک اور غلط فہمی کا اندازہ بھی ہوتا ہے کہ ضرب کرنے سے ہمیشہ زیادہ عدد ہی آتے ہیں) بچے کو تین سوال دکھائے گئے اور اس سے کہا گیا کہ اس سوال پر انگلی رکھے جس میں زیادہ عدد آتے ہیں۔ سوال یہ تھے۔

(i)	8x4	یا	8-4
(ii)	8x0.4	یا	8-0.4
(iii)	08-0.4	یا	0.8x0.4

بچے کو یہ مسئلہ خود حل کرنے دیا گیا تو اس نے ضرب کے تمام سوالوں پر دائرہ بنا دیا۔ بعد میں اس سے پوچھا گیا۔

استاد: تم نے فوراً ہی ایسا کیوں کیا؟

جون: اس لئے کہ ضرب میں ہمیشہ عدد بڑھتے ہیں۔

استاد: پھر یہاں وہ غلط کیوں ہیں؟

جون: اس میں اعشاریہ ہے نا۔ 8x0.4 میں کم سے ضرب دی جاتی ہے اور 8-0.4 میں کم سے تقسیم کیا جاتا ہے، تا کہ ہر ایک کو زیادہ حصہ مل جائے۔

استاد: اگر تم سے معلوم کیا جائے کہ 0.8x1.2 تو پھر؟

جون: وہ (0.8x1.2 کی طرف اشارہ)

استاد: مگر اس میں اعشاریہ ہے۔

جون: ہاں مگر اس میں ایک پورا عدد ہے (ضرب کے بعد حاصل ہونے والے عدد کو) اور بھی بڑھاتا ہے۔

ظاہر ہے یہ بچہ اعشاریہ، ضرب اور تقسیم کے بارے میں اپنا ہی تصور رکھتا ہے اس کی سب سے بڑی غلطی یہ ہے کہ اس نے سوال پر پوری طرح غور نہیں کیا۔

ذاتی نظم وضبط اور ''ترقی کا قریب ترین حلقہ''

وائگوٹسکی کے نظریات میں سے ایک نظریہ یہ ہے کہ معاشرتی میل جول اور تعلیم سے بچہ اپنے اندر نظم وضبط پیدا کرنا سیکھتا ہے۔ بعض بچے دوسرں کے مقابلے میں زیادہ جلد باز ہو سکتے ہیں لیکن اپنی فکر اور عمل کو کسی نظم کے تحت لانا اور یہ جاننا کہ فوراً دماغ میں آنے والا جواب ہی ہمیشہ صحیح نہیں ہوتا، اور حل تلاش کرنے کے سوال پر دوبارہ غور کرنا اور اسے آسان بنا کر سمجھنا، ایک قسم کا علمی کارنامہ ہے، جو متبدی اور ماہر شخص کے درمیان بات چیت سے ممکن ہوتا ہے، اور سکھانے سے آتا ہے۔

اوپر تدریس کی جو مثالیں دی گئی ہیں وہ بہت زیادہ سادہ سی نظر آتی ہیں۔ اگر وہ واقعی سادہ ہیں اور اگر بچوں کو اس قسم کی ماہرانہ رہنمائی ملتی رہے کہ وہ اس کی مدد سے ریاضی کے مسائل حل کرتے رہیں تو واقعی وہ ماہر ریاضی دان بن جائیں گے۔ براؤں اور پلنٹکار نے بھی وائگوٹسکی کے خیالات سے اتفاق کیا ہے۔ انہوں نے ایک طریقہ ایجاد کیا جس سے یہ معلوم کیا جا سکتا تھا کہ ریاضی کے سوال حل کرنے میں بچوں کو کتنی مدد کی ضرورت ہے (اس میں آئی کیوٹیسٹ بھی شامل تھے)۔ اس میں اس قسم کی زبانی رہنمائی بھی شامل تھی جیسے ''کیا تم اسے دوسرے طریقے سے کر سکتے ہو؟'' یا بچے کو خود کو کر کے دکھانا کہ ''اگر اس طرح کیا جائے تو کیسا رہے گا؟'' اُنہوں نے کم استعداد رکھنے والے بچوں اور ان بچوں پر تجربہ کیا جن کی اصلاح کی جا رہی تھی تو پتہ چلا کہ یہ بچے اپنی ذات کے نظم وضبط میں کمزور تھے۔

وائگوٹسکی کے نظریہ کے مطابق کہا جا سکتا ہے کہ ان بچوں میں اس صلاحیت کی کمی اس لئے تھی کہ ان لوگوں کے ساتھ ان کا تعلق نہیں رہا جو اس کام میں مہارت رکھتے تھے۔ یا پھر ان بچوں کو یہ کام سیکھنے کے لیے دوسرے بچوں سے زیادہ تجربہ کی ضرورت تھی۔ اپنا نظم وضبط کرنا ایک قسم کا

ذاتی، اور ایسا پروسس ہے جوان دیکھے اور خاموش طریقے پر ہوتا ہے۔ براؤن اور اس کے ساتھیوں نے اس عمل کو ذات سے باہر کر کے بچوں کی مدد کرنے کی کوشش کی۔ اُنہوں نے بچوں کو سکھایا کہ کوئی سوال حل کرنے سے پہلے اپنے آپ سے سوال جواب کرو۔ اپنے آپ کو سیکھی ہوئی چیزیں یاد دلاؤ، نئے شواہد تلاش کرو اور اس کو دوسرے انداز سے بھی دیکھنے کی کوشش کرو۔ یہ کام اُنہوں نے بچوں کے ساتھ مل کر کیا۔ گویا اُنہوں نے اس عمل کا عملی مظاہرہ کیا۔ بعض بچوں کو (جو معاشی طور پر کمزور طبقوں سے تعلق رکھتے تھے) سوال حل کرنے اور دوسری چیزوں پر بھی اپنے علم کا اطلاق کرنے کے لیے بہت ہی عام قسم کی مدد کی زیادہ ضرورت تھی۔ وائگوٹسکی کی اصطلاح میں ان بچوں میں ''ترقی کے قریب ترین وسیع حلقے'' موجود تھے۔ دوسرے الفاظ میں وہ تھوڑی سی ماہرانہ رہنمائی کے ساتھ جو کچھ حاصل کر سکتے تھے وہ اس سے بہت بہتر تھا جو وہ کسی مدد کے بغیر حاصل کرتے۔ تھوڑی سی مدد سے اُنہوں نے بہت کچھ سیکھ لیا۔ دوسرے بچوں کو (جو خوش حال گھرانوں سے تعلق رکھتے تھے) زیادہ دیر تک اور خاص قسم کی مدد کی ضرورت تھی۔ ان کا ''ترقی کا قریب ترین حلقہ'' اتنا پھیلا ہوا نہیں تھا۔

براؤن اور فریرا کہتے ہیں کہ وسیع حلقے والے بچے اس لئے پیچھے رہ گئے کہ ان کے استاد ان سے کم توقع رکھتے تھے۔ ان بچوں سے زیادہ مشکل کام نہیں کرایا گیا، حالانکہ اُنہوں نے تھوڑی سی مدد سے کافی ترقی کر لی تھی۔ ایسے بچے رہنمائی زیادہ قبول کرتے ہیں اور جلدی جان لیتے ہیں کہ سوال حل کرنے کی استعداد کو کس طرح کام میں لایا جائے۔

ریاضیاتی معانی اور ''نحوی'' تراکیب

منطقی طرز استدلال پر بحث کرتے ہوئے ہم نے بتایا تھا کہ روزمرہ کی بات چیت کو اگر منطقی قضیہ کی شکل میں پیش کیا جائے تو اس کے معنی ہی بدل جائیں گے۔ تمام لوگ ہر روز جو بات چیت کرتے ہیں اگر اسے منطقی نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو وہ خاصی غیر منطقی نظر آئے گی۔ لیکن ہمارا خیال ہے کہ روزمرہ کی بات چیت کو اس نقطہ نظر سے دیکھنا چاہیئے کہ وہ منطقی طریقہ کار کے مقابلے میں بہتر طور پر مختلف مقاصد پورے کرتی ہے اور اس کے مختلف اثرات مرتب ہوتے ہیں۔ ریاضی کی تعلیم حاصل کرتے ہوئے بچے جو دشواری محسوس کرتے ہیں وہ بھی اسی قسم کی ہوتی ہے کیونکہ ریاضی کی زبان میں ایسے مفروضے اور ایسے مفہوم شامل ہوتے ہیں جو روزمرہ کی زبان

میں استعمال ہونے والے اسی قسم کے الفاظ کے معانی سے مختلف ہوتے ہیں۔ ماہرین کہتے ہیں کہ زبانی طور پر کئے جانے والے سوالوں کے لیے ریاضی کا طریقہ کار سمجھنا بچوں کے لیے مشکل ہوتا ہے۔ اس کی ایک وجہ یہ ہے کہ ریاضی میں استعمال کئے جانے والے اکثر الفاظ کے معانی روزمرہ کی زبان کے مقابلے میں زیادہ مبہم اور بچوں کیلئے زیادہ دھندلے ہوتے ہیں۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ ان اصطلاحات کے ریاضیاتی معانی اور ان سے نکلنے والے طریقہ کار کو تدریس کا حصہ کبھی نہیں سمجھا گیا۔ ہم پہلے کہہ چکے ہیں کہ بچوں کو جو کچھ پڑھایا گیا ہے اسے ذہن نشیں کرنے کا طریقہ ان کے پاس نہیں ہوگا تو وہ اس سبق کو نہیں سمجھ سکیں گے جو انہیں دکھایا جائے گا یا بتایا جائے گا۔ اس وقت ان کا دماغ اس لئے غیر حاضر نظر نہیں آئے گا کہ وہ کند ذہن ہیں بلکہ اصل بات یہ ہوگی کہ جو کچھ انہیں پڑھایا جارہا ہے وہ ان کے سر کے اوپر سے گزر رہا ہوگا، اس کے لیے ان کے پاس وہ پس منظر نہیں ہوگا جو ان کے دماغ میں وہ سبق ڈال سکے۔ ان کی توجہ بھی اسی لئے اصل سبق کی طرف نہیں رہتی اور وہ ادھر ادھر بھٹکنے لگتے ہیں۔

چیلسی کے ماہرین نے بھی یہی نتیجہ اخذ کیا ہے۔ ان کا بیان ہے کہ تمام بچوں کے لیے ایک ہی قسم کے ریاضی کے ایبسٹر یکٹ فورمولے پیش کرنا اور ان سے توقع کرنا کہ وہ انہیں سمجھ بھی لیں گے درست نہیں۔ بلکہ ہوگا یہ کہ آدھی کلاس اس پر توجہ ہی نہیں کرے گی کیونکہ جو کچھ پڑھایا جارہا ہے اس کی بنیاد ہی بچوں کے اندر موجود نہیں ہوگی۔ ریاضی ہر بچے کو اس کے حساب سے پڑھائی جانی چاہیئے۔ مختلف صلاحیتوں کے بچوں کو ایک ہی طرح ریاضی پڑھانا سودمند نہیں ہوتا۔ ان ماہرین نے سفارش کی ہے کہ ہمیں اس قسم کی تعلیم سے نجات حاصل کرنا چاہیئے جس میں کہا جاتا ہے۔ ''آیئے، میں آپ کو دکھاتا ہوں۔'' اس کی جگہ ایسی تعلیم ہونی چاہیئے جس میں کہا جائے۔ ''آیئے ہم مل کر اس پر غور کرتے ہیں۔'' ہم تو یہ بھی کہیں گے کہ کم سے کم ابتداء میں بچوں کے ساتھ مل کر سوال حل کئے جائیں تا کہ بچہ آپ کی مدد سے خود آگے بڑھے۔

واکرڈائن (1982ء) نے انگلستان کے پرائمری اسکولوں میں ریاضی کی تعلیم کا جائزہ اسی تناظر میں لیا ہے۔ اس نے اس مفروضے کو غلط قرار دیا ہے کہ بچے اعداد اور حساب کے بارے میں خود ہی ایک تصور قائم کر لیتے ہیں اور ہم صرف انہیں ایسے آلات فراہم کرتے ہیں جن کے استعمال سے وہ سوال حل کرتے ہیں۔ وہ کہتی ہے کہ کلاس روم میں کرائے جانے والے سوالوں پر غور کرنا چاہیئے اور ان کے حل اس طرح تلاش کرنا چاہئیں جیسے استاد اور شاگرد مل کر یہ کام کررہے

ہیں۔اس طرح ریاضی کی زبان اور اصطلاحات بھی بچوں کے ذہن نشیں ہوجاتی ہیں۔

اس طرح دیکھا جائے تو ''ریاضیاتی سوچ بچار'' کے لفظی معنی سامنے آتے ہیں۔حالانکہ یہ لفظی معنی ایک مخصوص نوعیت کے لفظی معنی ہیں جو روز مرہ کی زندگی کی بات چیت میں استعمال ہونے والے مفروضوں اور مقاصد سے مختلف ہیں۔بہر حال ریاضیاتی سوچ جن مفروضوں پر قائم ہے ان کی جڑیں ہمارے ذہنوں کی ساخت میں نہایت گہری ہیں۔

مثال کے طور پر اگر چھوٹے بچوں سے سوال کیا جائے کہ ''ایک گڑھا کھودنے میں تین آدمی دو دن لگاتے ہیں تو دو آدمی وہی گڑھا کھودنے میں کتنے دن لگائیں گے؟'' تو ذرا سوچنے کہ یہ جواب کیوں غیر متعلق ہوگا کہ۔''اگر وہ گڑھا پہلے سے کھدا ہوا ہے تو زمین نرم ہوگی'' یا '' اگر تین آدمی ہیں تو ایک آدمی آرام کرسکتا ہے'' یا ''کیا ان کے پاس الگ الگ اوزار ہیں؟'' اب اگر مسئلہ واقعی عملی دُنیا کا مسئلہ ہے تو ان سوالوں میں جس خیال کا اظہار کیا گیا ہے وہ صحیح ہوں گے۔یعنی اگر کنکریٹ پر گڑھا کھودا جا رہا ہے تو اس وقت اہمیت آدمیوں کی تعداد کی نہیں ہوگی بلکہ ان اوزاروں کی ہوگی جو استعمال کئے جا رہے ہیں۔ چنانچہ ریاضی کو بچوں کی روزمرہ زندگی کے قریب لانے سے ریاضی آسان نہیں ہوتی بلکہ اور بھی مشکل ہوجاتی ہے۔ریاضی آسان بنانے کی غرض سے روزمرہ زندگی کی مثالیں بچوں کے لیے زیادہ دشواری پیدا کرتی ہیں۔ریاضی کی گفتگو کی اساس اس کے اپنے نظام اور اپنے ضوابطہ پر ہوتی ہے۔منطقی گفتگو کا تقاضہ ہوتا ہے کہ ہم روز مرہ کی فہم وفراست اور حقیقت پسندانہ علم کو عارضی طور پر معطل کر دیں اور اس گفتگو کے اصطلاحی معانی پر غور کریں۔ریاضی میں بھی جب کسی پروبلم کو الفاظ میں بیان کیا جاتا ہے تو اس سے مراد خاص چیز ہوتی ہے۔بول چال کی زبان اور تحریری زبان میں بھی فرق ہوسکتا ہے۔ان کے معانی ایک ہی نہیں ہوتے۔ یہاں آکر تشریح کے اُصول ہی مختلف ہوجاتے ہیں۔ بچے کو جب تک یہ احساس نہیں ہوگا کہ کونسی چیز ریاضی سے متعلق ہے اور کونسی چیز غیر متعلق اور اگر غیر متعلق ہے تو کیوں؟ اس وقت تک وہ مسئلے کی نوعیت نہیں سمجھ سکے گا۔ریاضی کا جو تصور ہمارے ہاں رائج ہے وہی غلط ہے۔ریاضی کا شعور حاصل کرنا کسی مسئلہ کا عملی حل تلاش کرنے کے مترادف نہیں ہے جیسے یہ فیصلہ کرنا کہ چونکہ تین کے بجائے دو آدمی سڑک بنا رہے ہیں اس لئے وہ سڑک کتنے دنوں میں خراب ہوجائے گی۔

چیلسی کے تجربہ میں شریک ہونے والے بچوں نے ریاضی کو کوئی مسئلہ حل کرنے کی تدبیر

کے طور پر نہیں لیا۔ مثال کے طور پر اُنہوں نے سوالوں کے جوابوں پر نظر ثانی کرنے کی کوشش نہیں کی، بلکہ اُنہوں نے تو اس سے آگے غور کرنے کی ضرورت بھی محسوس نہیں کی۔ اس کے مقابلے میں زبان کے سلسلے میں جو بچے دوسرا رویہ اختیار کرتے ہیں وہ اپنی اصلاح خود ہی کرنے لگتے ہیں۔ اپنی غلطی درست کرنے کا رجحان شخصیت یا لیاقت کی دین نہیں ہوتا۔ بچے جب یہ سمجھنے لگتے ہیں کہ کونسی چیز صحیح نظر آتی ہے یا صحیح سنائی دیتی ہے تو ہمیں جان لینا چاہیئے کہ وہ اپنی اصلاح خود کر سکتے ہیں۔ جو بچے اپنی غلطی کا احساس نہیں رکھتے، جیسے ریاضی میں عام ہوتا ہے، تو سمجھ لیجئے کہ انہیں یہ بھی احساس نہیں ہوگا کہ وہ کر کیا رہے ہیں۔

سیکھنا اور جنرلائز (تعمیم) کرنے کا طریقہ کار

بچے ریاضی میں جو کچھ سیکھتے ہیں وہ اسی کو جنرلائز کر کے اس کا دوسری چیزوں پر بھی اطلاق کرتے نظر آتے ہیں۔ لیکن پریشانی کی بات یہ ہے کہ وہ جو کچھ سیکھتے ہیں اور ذہن نشیں کرتے ہیں وہ محض جزوی طور پر ہی صحیح ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ ایک بات اور بھی ہے۔ وہ جو کچھ سیکھتے ہیں وہ ہو بہو وہ نہیں ہوتا جو استاد انہیں سکھانا چاہتا ہے۔ بچے عام طور پر ایک ہی جیسی بات سیکھتے ہیں وہ ہو بہو وہ نہیں ہوتا جو استاد انہیں سکھانا چاہتا ہے۔ بچے عام طور پر ایک جیسی غلطی کرتے ہیں۔ وہ جو طریقہ اختیار کرتے ہیں اس سے مسلسل (لیکن اکثر غلط) ایک ہی جیسے جواب نکلتے ہیں۔ اسے Buggy algorithms کہتے ہیں۔ مسئلہ یہ ہے کہ اس طریقہ کار سے کچھ سوالوں کے صحیح جوابات بھی ملتے ہیں۔ مثال کے طور پر کچھ بچے یہ سوال حل کر سکتے ہیں کہ اگر "6+2=x-5" تو "X" کیا ہے؟" لیکن جب ان سے سوال کیا جائے کہ اگر "5x6=xx10" تو "X کیا ہے؟" تو وہ جواب دیتے ہیں "20" جو غلط ہے۔ ایسا لگتا ہے کہ ان کے ذہن میں یہ بات بیٹھ جاتی ہے کہ جب آپ ریاضی کی مساوات کی ایک جانب سے کوئی عدد دوسری جانب لے جاتے ہیں تو وہاں جو عدد ہوتا ہے اس سے اسے گھٹاتے ہیں۔ بد قسمتی سے کبھی کبھی اس سے صحیح جواب بھی نکل آتا ہے اس لیے ان کا خیال پختہ ہو جاتا ہے۔

بہت سے بچے ریاضی کے سوال حل کرنے کا اپنا ہی طریقہ نکال لیتے ہیں۔ ریاضی کی صلاحیت رکھنے والے بچوں کے لیے یہ فائدہ مند بھی رہتا ہے۔ کیونکہ استاد نے انہیں جو بتایا ہے اس کے مقابلے میں ان کا اپنا طریقہ زیادہ کار آمد ثابت ہوتا ہے۔ چیلسی کے ماہروں نے بھی

ایسی مثالیں دی ہیں جن میں بچوں نے اپنے ہی طریقے اختیار کئے اور کامیاب رہے۔ایک بچے سے کہا گیا کہ 38 میں 27 جمع کرو۔ جب اس نے کرلیا تو بتایا کہ پہلے اس نے اپنے دماغ میں اسے جوڑا: ''میں نے سوچا 3 اور 2-30 پھر 20 جمع کئے تو 50 بنے۔ پھر 7 اور 8 کو جمع کیا ...... میں نے کہا 10.9.8-7 میں سے دو لئے 5 بچے۔اس میں ایک ڈالا 6 ہو گئے'' (یعنی 65) '' آپ کو ایک بچانا چاہیئے لیکن میں ایسا نہیں کرتا۔'' اس بچے نے جس کی عمر تیرہ سال تھی اسی طریقے سے دوسرے سوال بھی حل کئے۔

ریاضی سمجھ میں نہ آنے کے وجوہ

عام طور پر ریاضی میں کمزور رہ جانے کی جو وہ وجوہ بالغوں کی طرف سے بتائی جاتی ہیں وہ یہ ہیں کہ بچے میں فطری رجحان نہیں ہے، یا اس کو شوق ہی نہیں، یا اس مضمون کا مقصد اس کی سمجھ میں نہیں آتا۔ یقیناً جس چیز کا ہمارا روزمرہ سے تعلق نہ ہو اس کے سیکھنے سے فائدہ؟

چیلسی کے تجربہ کرنے والوں نے بتایا ہے کہ بچے آئی کیو ٹیسٹ میں جس قسم کے کارکردگی دکھاتے تھے اس سے ریاضی میں ان کی کامیابی یا ناکامی کا اندازہ ہو جاتا تھا۔لیکن یہ معلوم ہو جانے کے بعد بھی کہ بعض بچے ذہنی طور پر ریاضی کی طرف مائل ہیں ہمیں ایسی کوئی مدد نہیں ملتی کہ ان کے لیے ہم کیا کریں۔اور جو دوسرے کم صلاحیت والے بچے ہیں ان کا کیا کریں۔ یا تو یہ فرض کرلیا جایے کہ جن بچوں میں ''قدرتی قابلیت'' نہیں ہے (اور قابلیت کا اندازہ بہت ہی مبہم طریقے پر لگایا جاسکتا ہے) انہیں بس ابتدائی حساب پڑھایا جائے، یا پھر ہمیں حساب کی تعلیم دینے کے لیے ہنگامی طور پر نئے طریقوں اور نئے ذرائع کی ضرورت ہے، ورنہ بہت سے بچے حساب کی قابلیت حاصل نہیں کرسکیں گے۔

بچوں میں کیا چیز شوق پیدا کرتی ہے اور کیا چیز شوق کو مارتی ہے۔اس کے بارے میں کافی حلقوں میں بحث مباحثے ہوتے رہے ہیں۔ہم اس پر تفصیلی گفتگو نہیں کریں گے۔تاہم اس موضوع پر جو تازہ ریسرچ کی گئی ہے اس کا ذکر ضرور کریں گے۔جرمنی کے ماہر نفسیات ہیک ہاؤزن نے عمر اور علم کے ساتھ بچوں کے اندر شوق کے گھٹنے بڑھنے پر تحقیق کی ہے۔اس نے کہا ہے کہ گیارہ سال کی عمر تک بچے محنت اور اہلیت میں تمیز نہیں کرپاتے۔اس عمر تک بچے اپنے تمام ساتھیوں کو ایک ہی درجہ دیتے ہیں جو ایک ہی طرح کی کامیابی حاصل کرتے ہیں۔تاہم گیارہ

سال کی عمر کے قریب صورت حال تبدیل ہونا شروع ہوتی ہے۔ اب بچہ یہ محسوس کرنے لگتا ہے کہ جو دو بچے ایک ہی طرح کا کام کرنے میں کم یا زیادہ وقت اور کم یا زیادہ محنت لگاتے ہیں ان میں کوئی فرق ضرور ہے۔ ان کے نزدیک کامیابی اہلیت کی وجہ سے ہوتی ہے۔

اس طرح بعض بچے کشمکش کا شکار ہو جاتے ہیں۔ جب وہ یہ دیکھتے ہیں کہ کچھ بچے تو ایک کام ان کی بہ نسبت آسانی کے ساتھ کر لیتے ہیں تو وہ یہ سوچتے ہیں کہ اگر اس کام میں وہ خود زیادہ محنت کریں گے تو اس سے ان کی نااہلی ثابت ہوگی۔ اور چونکہ اکثر معاشروں میں اہلیت کو بہت زیادہ وقعت دی جاتی ہے اس لیے ان بچوں میں یہ رجحان پیدا ہوتا ہے کہ محنت ہی نہ کی جائے، دلچسپی کم ظاہر کی جائے، اس سے بھاگنے کی کوشش کی جائے یا اس کام یا مضمون کو ہی چھوڑ دیا جائے۔ اہلیت اور کامیابی کا تعلق اپنی جین (gene) کے ساتھ ہی نہیں جوڑا جاتا بلکہ فیصلہ کر لیا جاتا ہے کہ ہمارے اندر وہ صلاحیت ہی نہیں ہے۔ چنانچہ طے کیا جاتا ہے کہ وہ کام ہی نہ کیا جائے جس سے اپنی نااہلی ظاہر ہوتی ہے۔ ڈیوڈ ہارگریو نے ثانوی اسکولوں میں ''بچوں کے کلچر'' پر جو ریسرچ کی ہے اس میں اس نے ثابت کیا ہے کہ ایسے بچوں کو اپنے خیال کے اور بھی بچے مل جاتے ہیں۔ بلکہ ایسے بچے بھی مل جاتے ہیں جو سرے سے اسکول میں پڑھنے کے ہی خلاف ہوتے ہیں۔

ریاضی سے دلچسپی کے سلسلے میں لڑکوں اور لڑکیوں کے درمیان جو فرق ہے اس پر بھی تحقیق کی گئی ہے۔ اس سے کامیابی حاصل کرنے کے شوق اور اس کی بنیاد کے بارے میں ایک اور مختلف تناظر سامنے آتا ہے برطانیہ کے اسکولوں میں کیے جانے والے سروے کے مطابق پرائمری اسکولوں کے بچوں میں لڑکیوں اور لڑکوں میں بہت کم فرق ہوتا ہے۔ .... یعنی لڑکے محض تھوڑی سی زیادہ اہلیت دکھاتے ہیں...... البتہ ثانوی درجوں میں یہ فرق بڑھ جاتا ہے۔ لڑکے پھر زیادہ دلچسپی لیتے ہیں۔ اس سروے سے ظاہر ہوتا ہے کہ ریاضی کی طرف لڑکیوں کا رجحان نہیں ہونا۔ اس فرق کی وجوہ پر کافی بحث و مباحثہ ہوا ہے اور ہو رہا ہے۔ ڈویک اور اس کے رفقاء نے لڑکوں اور لڑکیوں کے رجحان کے بارے میں ٹیسٹ اور قیاس آرائیوں سے باہر نکل کر ریاضی کے اسباق میں ان کے ''تجربات'' کا مطالعہ کیا۔ ان کی تحقیق سے اس پیچیدہ موضوع پر کافی روشنی پڑتی ہے۔ ان کے دو مشاہدے ہمارے کام کے ہیں۔ اُنہوں نے لڑکوں لڑکیوں کے کام پر استادوں کے ردعمل کا بھی جائزہ لیا ہے۔ عجیب بات یہ ہے کہ لڑکوں اور لڑکیوں کے (

ریاضی کے سلسلے میں) کام پر استادوں کا ردِعمل اور تاثر مختلف ہوتا ہے۔ یعنی لڑکوں پر ڈانٹ پڑتی ہے جب کہ لڑکیاں اس سے بچ جاتی ہیں۔ لڑکوں کو اس طرح یہ پیغام دیا جاتا ہے کہ ان کے اندر اہلیت کی کمی نہیں ہے صرف وہ توجہ نہیں دے رہے ہیں۔ اگر لڑکوں کو شاباش بھی ملتی ہے تو انہیں یہ بتانا مقصود ہوتا ہے کہ دیکھا اُنہوں نے کس طرح اپنی اہلیت کا مظاہرہ کیا۔ لڑکیوں کو اگر جھاڑ پڑتی ہے تو اس طرح کہ تمہارے اندر اہلیت ہی نہیں ہے، چنانچہ اگر لڑکیوں کو اس پر کبھی شاباش مل جاتی ہے تو وہ ایک اہم واقعہ ہوتا ہے۔ تاثر یہ دیا جاتا ہے کہ یہ مضمون لڑکیوں کے لیے نہیں ہے۔

ان مشاہدات سے یہ بھی پتہ چلتا ہے کہ استاد غیر شعوری طور پر لڑکیوں اور لڑکوں کے لیے کلاس روم میں مختلف ماحول پیدا کر دیتے ہیں اس طرح لڑکیوں کے دماغ میں یہ بات بیٹھ جاتی ہے کہ وہ ریاضی میں مہارت پیدا نہیں کر سکتیں۔ یہی وجہ ہے کہ ریاضی کے مضمون میں زیادہ لڑکیاں نہیں آتیں۔ استاد چند لڑکوں کے ساتھ بھی ایسا ہی سلوک کرتے ہیں اس لئے ان کے اندر بھی احساس کمتری پیدا ہو جاتا ہے۔ چنانچہ بچوں کے اندر اہل یا نا اہل ہونے کا احساس پیدا کرنے میں استاد کا بھی بہت بڑا ہاتھ ہوتا ہے۔

استادوں کے لیے پیاژے کا اہم پیغام یہ ہے کہ بچوں کے اندر تعلیم حاصل کرنے (خود سیکھنے) کا فطری جذبہ موجود ہوتا ہے۔ چنانچہ اگر کوئی بچہ اپنی غلطی خود درست کرنے کا شعور نہ رکھتا ہو، اس کے اندر شوق اور توجہ کی کمی ہو اور اپنے آپ کو نظم وضبط میں رکھنے میں دشواری محسوس کر رہا ہو تو بچے کی جبلی خصوصیات پر غور کرنے سے پہلے ہمیں کلاس روم کے ماحول کا جائزہ لینا چاہیئے۔ اب ہم تعلیم اور شوق کے مسئلے پر دوسرے انداز سے بات کرتے ہیں سوال یہ ہے کہ بچے ایک مضمون میں بہت اچھے ہوتے ہیں تو دوسرے مضمون میں نکمے کیوں ہوتے ہیں؟

زبان کا ڈویلپمنٹ اور ریاضی سیکھنے کا عمل

اوپر ہم نے جن تحقیقات کا ذکر کیا ہے وہ نئی نہیں ہیں لیکن وہ اتنی پرانی بھی نہیں۔ گذشتہ کئی سال سے ریاضی کی تعلیم کے سلسلے میں عملی کام اور طریقہ کار سکھانے سے زیادہ اس کا نظری پہلو سمجھانے پر زور دیا جا رہا ہے۔ پیاژے اور برونر کے تصورات کی قبولیت کے بعد یہ کام زیادہ زور شور سے ہو رہا ہے۔ جدید علم ریاضی کی اختراع کا مقصد بھی یہی ہے لیکن ایسے شواہد بہت کم ملے ہیں کہ اس سلسلے میں کوئی کامیابی بھی ہوئی ہو۔

ریاضی سیکھنا مشکل ہے اور اس کی تدریس اس سے بھی مشکل۔ کیوں؟ اس کا جواب تلاش کرنے کے لیے، ہم بچے کے زبان سیکھنے کے عمل سے اس کا موازنہ کریں گے۔ زبان سیکھنے میں عام طور پر بچے بہت تیز ہوتے ہیں۔ تو پھر سوال یہ پیدا ہوتا ہے کہ زبان سیکھنے میں جو عمل کام کرتا ہے وہ ریاضی سیکھنے کے عمل سے کس طرح مختلف ہوتا ہے؟ ریاضی سیکھنے میں اکثر بچوں کو بہت محنت کرنا پڑتی ہے۔ پیدائش کے وقت سے، ہی بچے کی توجہ انسانی چہرے اور انسانی آوازوں پر لگی رہتی ہے۔ ہر انسان کے اندر وہ تمام خصوصیات ہوتی ہیں جو ایک عام نورمل بچے کے لیے کشش کا باعث ہوسکتی ہیں۔ جیسے جیسے بچے زبان پر قدرت حاصل کرتے جاتے ہیں وہ زیادہ سے زیادہ باتیں سنتے ہیں اور کم سے کم باتوں کو نظر انداز کرتے ہیں۔ جو بچے ابتدائی عمر میں اپنا سبق سمجھنے اور یاد کرنے میں مشکل محسوس کرتے ہیں ان کے لیے آگے چل کر بھی یہ کام مشکل ہی رہتا ہے بلکہ نسبتاً اور بھی مشکل ہو جاتا ہے۔ ایک اور بات بھی ہے کہ زیادہ ذہین اور کم ذہانت والے بچوں کے ملے جلے ماحول میں یہ خدشہ ہوتا ہے کہ کم ذہانت والے بچے اور بھی پیچھے رہ جائیں گے۔ دودھ پیتے بچے اس زبان کی نقل کرتے ہیں جو وہ اپنے آس پاس سنتے ہیں۔ ان کی قوت سماعت جس انداز میں کام کرتی ہے وہ اس بات کی ضمانت فراہم کرتی ہے کہ بہت جلد وہ خود بھی اسی قسم کی آوازیں نکالنے لگیں گے جیسی وہ سنتے ہیں، اور ان آوازوں کے اتار چڑھاؤ اور ان کی معنی آفرینی پر بھی قادر ہو جائیں گے۔

زبان سے جو پہلی آواز نکلتی ہے اور بچہ ہاتھ پاؤں سے جو حرکات کرتا ہے وہ سب بامقصد اور بامعنی ہوتی ہیں۔ وہاں کسی قسم کا شوق پیدا کرنے یا محرک سامنے لانے کی ضرورت نہیں ہوتی۔ زبان سے بولنا بذات خود انسان کی ذاتی اور غیر ذاتی ضرورتوں، درخواستوں، مطالبات اور کسی چیز کے بارے میں اپنی رائے ظاہر کرنے کا ذریعہ ہوتی ہے۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ اظہار وابلاغ کا عمل اکثر وبیشتر بچے کی طرف سے شروع ہوتا ہے۔ بولنا شروع کرنے سے پہلے بچے جس قسم کی آوازیں نکالتے ہیں اور جس قسم کی حرکتیں کرتے ہیں بالغ لوگ اسے بچوں کی زبان کہتے ہیں اور اس سے وہ بچے کی بات سمجھتے ہیں۔ اسکول جانے کی عمر سے پہلے جو کچھ سنتے ہیں وہی نقل کرتے ہیں اور اس کا جواب دیتے ہیں۔ اگر دوسرے شخص کا جواب نفی میں ہو تب بھی بچے اپنے ارادے کا اظہار زبان ہی سے کرتے ہیں۔ البتہ اسکول میں داخل ہونے کے بعد جب وہ پڑھنا لکھنا سیکھتے ہیں تو ان کے لیے زبان سیکھنے کا عمل ایسا ہی ہو جاتا ہے جیسے ریاضی سیکھنے کا عمل ہو

سکتا ہے۔

علم حاصل کرنے کے اسکول میں بچہ اپنے خیالات استاد کے خیالات کے تابع کر دیتا ہے۔اسکول میں استاد کی طرف سے وہ نہیں کیا جاتا جو بچہ سوچتا ہے۔ وہاں سوال بھی اس کی سوچ سے مختلف ہوتے ہیں۔ گھر میں سب لوگ وہی کام کرتے ہیں جو بچہ چاہتا ہے، اس کی اکثر خواہشیں پوری کی جاتی ہیں۔لیکن اسکول میں ایسا نہیں ہوتا۔ وہاں بچے کو استاد کی ہدایت کے مطابق کام کرنا پڑتا ہے۔ بچے ان سوالوں کے جواب دیتے ہیں جو استاد ان سے کرتا ہے۔اب اگر وہ ان سوالوں کا اصل مقصد اور ان کی غرض و غایت نہیں سمجھ سکتے تو وہ یہ بھی نہیں جان سکیں گے کہ وہ کیا کر رہے ہیں اور کیوں کر رہے ہیں۔

انسانی آوازیں چھوٹے اور بڑے بچوں کی روز مرہ زندگی پر چھائی رہتی ہے۔ بچہ خود بامعنی آوازیں نکالنے سے پہلے ہی ان آوازوں کا مطلب سمجھنے لگتا ہے۔ابھی اس تحقیق کی تصدیق مشکل ہے جس میں بتایا گیا ہے کہ بچہ اپنی بول چال میں کس طرح پختگی پیدا کرتا ہے۔تاہم یہ ہم نے بتا دیا ہے کہ بچے کی طرف سے اپنی غلطی خود درست کرنا اس بات کی علامت ہے کہ وہ اپنی تعلیم خود کر رہا ہے۔ بچہ جتنا بولتا ہے اس سے زیادہ وہ دوسروں کی بات سمجھتا ہے۔اسی لئے وہ زبان سیکھنے کا اپنا مسئلہ خود ہی حل کرتا ہے۔ بہت سے بچے ریاضی میں اپنی غلطی کی اصلاح خود نہیں کر سکتے اور استادوں کی طرف سے ڈانٹ کے ذریعہ جو اصلاح کی جاتی ہے وہ اتنی تاخیر سے ہوتی ہے کہ اس وقت تک وہ اپنی غلطی کا سبب بھول چکے ہوتے یں۔اگر استاد بچے کو اس کی غلطی کی اصل نوعیت نہ بتائے تو اس کی ڈانٹ ڈپٹ الٹا اثر کر سکتی ہے۔ ہمارے خیال میں بچے اپنی غلطی کی اصلاح اس لئے نہیں کر سکتے کہ انہیں صحیح اور غلط کا احساس نہیں ہوتا۔ان کے اندر یہ سمجھنے کی اہلیت نہیں ہوتی کہ ان سے جو سوال کیا گیا ہے اس کے پیچھے کیا مقصد کارفرما ہے۔

بچہ جب دوسرے شخص کے ساتھ میں باتوں میں مصروف ہوتا ہے تو وہ جو کچھ سنتا ہے اور بولتا ہے وہ بات چیت کی نوعیت کے اعتبار سے وقتی اور ہنگامی ہوتا ہے۔ چونکہ لوگ عام بات چیت میں چھوٹے چھوٹے جملے بولتے ہیں۔اور دوسرے کی بات بھی سنتے ہیں اور اپنے اشاروں اور چہرے کے تاثرات سے دوسرے کی بات سمجھنے کی تصدیق بھی کرتے جاتے ہیں اس لئے اس بات چیت میں سیکھنے کا عنصر زیادہ ہوتا ہے۔ بات چیت کا نتیجہ مثبت ہو یا منفی، وقفہ وقفہ سے وہ سامنے آتا رہتا ہے۔بات چیت اور اس کا مفہوم چونکہ بیک وقت سامنے آتے ہیں اس لئے اسے

سمجھنا آسان ہوتا ہے۔

بالغوں کے لیے یہ سمجھنا زیادہ مشکل نہیں ہوتا کہ بچہ زبان سیکھنے کے کس مرحلے میں ہے۔ اکثر اوقات وہ بچے کی ان کوششوں کا ساتھ دیتے ہیں جو بچے اپنی بات سمجھانے کے لیے کرتے ہیں۔ اگر چہ ہم بچے کی زبان نہیں جانتے لیکن وجدانی طور پر ہم ان کی بات سمجھتے ہیں۔ بچہ جو کچھ سیکھنے کی کوشش کرتا ہے ہمارے پاس اسکسے لیے کافی مواد موجود ہوتا ہے۔ ہم بچے کے ساتھ اپنی بات چیت کا لہجہ اور اندازاا اس طرح تبدیلی کرتے رہتے ہیں کہ بچہ ہماری بات سمجھ لے۔ بچے کے معیار کے مطابق ہم اپنی بات چیت میں جس طرح تبدیلی کرتے ہیں اس سے ثابت ہوتا ہے کہ ہمارے اپنے جبلی علم کی بنیاد بہت مضبوط ہے۔ بچے اپنی زندگی کا آغاز ان لوگوں کے ساتھ بات چیت سے کرتے ہیں جن سے وہ مانوس ہوتے ہیں اس لئے ایک دوسرے کی بات سمجھنے کا ماحول موجود ہوتا ہے۔ ہم بچے کی پوری زندگی، اس کی پسند اور ناپسند سے پوری طرح واقف ہوتے ہیں۔ اس لئے وہ جو کچھ بھی کہنے کی کوشش کرتا ہے ہم اسے سمجھ جاتے ہیں۔ ہم جانتے ہیں کہ کس وقت بچہ کیا کہنے کی کوشش کر رہا ہے۔ کس وقت وہ کیا کر چاہتا ہے۔ کس وقت اس کی ضرورت کیا ہے اور کس وقت اس کی اہلیت کی سطح کیا ہے اور ہمارا یہ علم خاصہ معتبر ہوتا ہے۔ چنانچہ یہ حالات موثر تعلیم کے لیے نہایت مناسب ہوتے ہیں۔

ہم بتا چکے ہیں کہ موثر تعلیم کے کئی پہلو ہوتے ہیں۔ اس کی اساس اس قابل عمل نظریہ پر ہوتی ہے کہ پہلے یہ دیکھا جائے کہ سیکھنے والا کیا کیا سیکھنا چاہتا ہے۔ برونر اسے ''مضمون کی نفسیات'' کہتا ہے۔ وہ دانستہ طور پر اسے ''مضمون کی منطق'' نہیں کہتا۔ جیسا کہ پہلے کہا جا چکا ہے کہ کسی مسئلے کی وضاحت کیلئے اس کے قواعد وضوابط پیش کر دینا سے سمجھانے کا صرف ایک طریقہ ہے۔ قواعد وضوابط ان لوگوں کے مقاصد پورے کرتے ہیں جو مسئلہ کھڑا کرتے ہیں۔ لازمی نہیں کہ وہ ان لوگوں کی نمائندگی اوران کے خیالات کی عکاسی بھی کریں جن کا مقصد اور جن کا علم دوسری قسم کا ہو۔ ہارٹ نے بھی ایسی ہی بات کی ہے۔ وہ کہتا ہے اگر بچہ ریاضی کے ایک مرحلے سے بخوبی گزر جاتا ہے تو اس کا مطلب یہ نہیں ہے کہ اگلے مرحلے میں بھی وہ اسی طرح کا کردگی دکھائے گا (اگر چہ استاد ایسا ہی سوچتے ہیں)۔ ریاضی کے ایک ماہر کو ہی مختلف سوالوں کی نوعیت میں مماثلت نظر آسکتی ہے۔ اس سے یہ خیال پیدا ہوسکتا ہے۔ کہ اس مسئلے کا بنیادی ڈھانچہ اور اس کی منطق یہی ہے۔ لیکن ہمارے خیال میں ریاضی اس طرح نہیں سیکھی جاسکتی۔ ہم

دیکھ چکے ہیں اکثر بچے سوال حل کرنے کا اپنا طریقہ خود نکال لیتے ہیں۔ یہ کوئی اتفاقی بات نہیں ہے اور نہ کوئی غیر اہم اور معمولی بات ہے۔ نیا مسئلہ سامنے آتا ہے تو بچہ اپنی تربیت کی بنیاد پر اسے حل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ کسی نئے اور نامانوس مسئلہ کے حل کا پہلا مرحلہ یہ ہوتا ہے کہ بچہ اس مسئلہ اور کسی پرانے مسئلے میں مطابقت تلاش کرنے کی کوشش کرے۔ کسی مسئلے کو حل کرتے ہوئے ہم اس اُصول کو جنرلائز کرتے ہیں جسے ہم جانتے ہیں، یعنی ہم اس کا اطلاق دوسری چیز پر کرتے ہیں، اور پھر سوچتے ہیں کہ اب کیا کیا جائے۔

اگر ہم پہلے ہی مسئلہ حل کر سکتے ہیں تو پھر کوئی دشواری نہیں رہ جاتی، صرف اسے علمی طور پر حل کرنا ہی باقی رہ جاتا ہے۔ اس مرحلے پر جب ہمارا کام پکا ہو جاتا ہے تو پھر ہم اس کے قواعد مرتب کر سکتے ہیں۔ لیکن جس وقت ہم مسئلہ حل کرنا شروع کرتے ہیں اس وقت وہ ہمارا ذاتی مسئلہ ہوتا ہے۔ جو بچے کسی وجہ سے ریاضی میں لائق ہوتے ہیں وہ سوال حل کرنے کے لیے کوئی انوکھا سا طریقہ ایجاد کر لیتے ہین جو ان کے استاد کو بھی پتہ نہیں ہوتا۔ جو بچے سوال حل کرنے میں زیادہ محنت کرتے ہیں وہ بھی یہی کام کرتے ہیں لیکن مشکل یہ ہے کہ ان کا طریقہ کامیاب نہیں ہوتا۔

یہ عمل جو بظاہر احمقانہ ہوتا ہے بس یونہی نہیں ہو جاتا ہے۔ چنانچہ ریاضی میں ہم بچوں کی غلطیاں دیکھتے ہیں تو ہم سمجھ لیتے ہیں کہ وہ کیوں کی گئی ہیں۔ ہم نے کئی جگہ استادوں سے ان غلطیوں کے بارے میں بات کی۔ ہمیں استادوں سے معلوم کرنے کی ضرورت نہیں پڑی کہ بچے اپنی غلطیوں کے بارے میں کیا کہتے ہیں۔ استادوں نے خود ہی بتا دیا۔ اگر بچوں سے معلوم کرنا چاہیں تو وہ بھی بتا دیں گے کہ اُنہوں نے جو کام کیا وہ کیوں کیا۔ اس کے بعد ہم اندازہ لگا سکتے ہیں یہ بچہ کس مقام پر کھڑا ہے۔

چیلسی کے ماہروں کا خیال ہے کہ ریاضی کی تعلیم میں اس بات کی ضرورت ہے کہ بچوں کے ساتھ زیادہ بات کی جائے۔ سوال کی وضاحت کی جائے اور ان کے ساتھ مل کر سوال حل کرنے کی کوشش کی جائے۔ اس سے ہمیں بچے کے علم کا پتہ چلے گا اور بچے کے اندر اپنی تعلیم خود کرنے کا شوق بڑھے گا۔ ہر بچے سے انفرادی طور پر بات کرنے سے بچے کی وہ غلط فہمیاں دور ہو سکتی ہیں جن کا وہ سب کے سامنے اظہار نہیں کر سکتا۔ تحقیق کے دوران بچوں کے ساتھ بات کرنے سے معلوم ہوا کہ بچے صرف بات کر کے ہی بہت کچھ سیکھ لیتے ہیں۔

ریاضی کے سوال حل کرنے کے دوران اپنے جن تجربات سے فائدہ اُٹھاتے ہیں وہ بہت عام اور روزمرہ کے تجربات ہوتے ہیں۔ ریاضی کو برمحل اور بامعنی بنانے کی خواہش ایک نیک خواہش ہے۔ یا پھر وہ تجربہ یاد کیجیے جس میں لڈو بانٹنے کے سوال میں بچے کے دماغ میں کشمکش پیدا ہوگئی تھی۔ اس نے اسے اپنے روزمرہ کے تجربہ کی روشنی میں سمجھنے کی کوشش کی تھی اس طرح جو جواب اس کو ملا تھا وہ ریاضی کے اُصولوں کے مطابق نہیں تھا۔ اسی طرح بچے جب ریاضی کے سوالات کو عام دُنیا کے مسائل کے طور پر سوچتے ہیں تو اسی قسم کی غلطی کرتے ہیں۔ وہ اسے ریاضی کا مسئلہ نہیں سمجھتے عام مسئلہ فرض کرتے ہیں۔

چنانچہ ریاضی کے بہترین اور مثالی نصاب کیلئے ضروری ہے کہ وہ استاد اور طلبہ کے لیے ایسی مشترکہ بنیاد فراہم کرے جس سے دونوں فائدہ اُٹھا سکیں (اگرچہ یہ توقع نہیں کی جاسکتی کہ تمام بچے ایک ہی وقت میں ایک جیسے مفروضے قائم کریں گے)۔ اگر استاد پنسل اور کاغذ کے ذریعہ algorithms پڑھانا چاہتا ہے تو سے مشق کرائے اور ذہن نشین کرانے پر زیادہ وقت صرف کرنا ہوگا، یا پھر اسے algorithms کے اُصولوں کو بچوں کے تجربات سے مطابقت دینا ہوگی تاکہ یاد کرنے میں آسانی ہو۔ خیال یہ ہے کہ موجود طریقہ کار ترک کرکے کوئی ایسا طریقہ کار اختیار کرنا چاہیئے جو بچے کے اپنے غیر رسمی طریقہ کار کے قریب ہو گو اس طرح کی تعلیم شاید کم موثر ہو، لیکن کم از کم اس طرح بچے ریاضی کے اُصولوں کو جلد یاد کرسکیں گے۔ لیکن خیالات اور مفروضوں کی ذاتی نوعیت کا یہ مطلب نہیں ہے کہ نصاب میں اصل مقصد سے ہی ہٹ جائیں۔ بلکہ اس کا مقصد یہ ہے کہ استاد اور شاگرد کے درمیان زیادہ سوال جواب کا رشتہ قائم ہوجائے۔

یہ معلوم کرنا مشکل کام ہے کہ بچہ کس وقت ریاضی کے علم کی کس سطح پر ہے۔ جب تک ہم بچے سے میل جول اور بات چیت نہیں کریں گے ہم یہ بات نہیں جان سکیں گے۔ ہم پہلے کہہ چکے ہیں کہ اس میل جول میں صرف سوال جواب ہی نہیں ہوتے بلکہ اصل مضمون پر بچوں کو کھل کر بات کرنے کا موقع بھی دیا جاتا ہے۔ اگر آپ یہ نہیں جان سکتے کہ بچہ کیا سوچ رہا ہے۔ تو آپ اس سے صحیح سوال بھی نہیں کرسکتے۔ اسی طرح اگر بچوں سے ایک ساتھ بہت سے سوال کریں گے تو بچے اپنے خیالات ظاہر نہیں کرسکیں گے اور ہمیں ان کے خیالات معلوم نہیں ہوسکیں گے۔ ایک طریقہ یہ ہے کہ ہم خود بچے کو بتائیں کہ ہم اس کے خیالات کے بارے میں کیا جانتے ہیں اور اسے بتائیں کہ اس نے جو کچھ کیا ہے وہ کیوں کیا ہے۔ بچوں سے یہ کہنے کی بجائے کہ ''یہ

کیوں کیا.....؟''اگر اس طرح بات شروع کی جائے ''ہمارا خیال ہے .... '' تو بچے کی طرف سے مثبت ردعمل کا اظہار ہوگا۔ یہ جاننے کے لیے لوگوں کے تجربات اور خیالات میں شریک ہونے کی ضرورت ہے کہ لوگ جو کچھ کہہ رہے ہیں اس کا کیا مطلب ہے اور جن علامتوں کو وہ استعمال کر رہے ہیں ان سے کیا مراد ہے۔ بچوں سے عملی تجربہ کرانے کی اہمیت سب مانتے ہیں۔ تاہم یہ بھی حقیقت ہے کہ ریاضی کے لیے جتنے عملی تجربہ کی ضرورت ہوتی ہے اتنا تجربہ کرایا نہیں جاتا۔ چیلسی کے ماہروں کی جماعت نے اپنے سروے میں دس سال کے بچوں کے استادوں سے پوچھا کہ وہ ریاضی کے سبق میں تعلیمی آلات کتنی مرتبہ استعمال کرتے ہیں تو پتہ چلا کہ ہر روز یہ آلات استعمال نہیں کئے جاتے۔ آدھے اسکولی ہفتے میں ایک دو مرتبہ یہ آلات استعمال کر لیتے ہیں۔

برونر اور کینی نے ثابت کیا ہے کہ کس طرح پیچیدہ اور تجریدی ریاضی کو آسان بنایا جا سکتا ہے۔ اس کے لیے ریاضی کی علامتوں اور پروبلمز کو بچوں پر نہیں چھوڑ دیا جاتا ہے کہ وہ خود ہی اسے سمجھ لیں۔ بچے جب الجبرا وغیرہ سیکھتے ہیں تو وہ ان کی پروبلمز کی مماثلت کلاس روم میں تلاش کرتے ہیں۔ بچے نامانوس پروبلم حل کرتے ہوئے اپنے پرانے تجربہ سے کام لیتے ہیں۔ اور ان کے بارے میں نئے مفروضے اختراع کرتے ہیں لیکن اصل مسئلہ تو یہ ہے کہ اگر ریاضی کی پروبلم کی زبان کلاس روم کے پرانے تجربہ کو یاد دلاتی ہے اور اس کا تعلق روزمرہ کے غیر تیکنیکی الفاظ سے نہیں ہوتا تب یہ ممکن ہوتا ہے کہ بچے اسے جس طرح سمجھیں گے اس میں زیادہ وسعت ہوگی اور اس کی زیادہ تعمیم کی جا سکے گی۔

چیلسی کے ریاضی کی تعلیم کے ماہرین بچوں پر انفرادی توجہ دینے کی سفارش کرتے ہیں، اور یہ بات صحیح بھی ہے۔ اُنہوں نے کلاس روم کا ایسا نظام بنانے کی سفارش کی ہے جس سے انفرادی توجہ آسان ہو جائے لیکن اس انفرادی توجہ کا تصور زیادہ غور و خوض کا تقاضا کرتا ہے۔ اس کا ایک تو نقصان یہ ہوگا کہ اس کے بعد جو بچہ تنہا کسی ایسی پروبلم کو حل کرنے کی کوشش کرے گا جو اس کی سمجھ میں نہ آ رہی ہو وہ کسی کی مدد کے بغیر کیسے کر سکے؟ ریاضی میں بہت سے بچوں کے ساتھ یہی ہو رہا ہے۔ اگر وہ بچے ثانوی اسکول میں ہیں جہاں عملی تجربہ کم ہوتا ہے تو وہاں ریاضی کا بنیادی طریقہ بار بار پڑھایا جائے گا۔ بچوں اور استادوں کی مشترکہ سرگرمیوں میں اگر ریاضی کے تصورات کا مفہوم پوری طرح بچوں کے ذہن نشین نہیں ہوتا تو اس کا امکان بہت کم ہے کہ بچے

زیادہ سیکھ سکیں۔ جو چیزیں پہلے سکھا دی گئی ہیں ان کو دوبارہ سکھانے کا بھی کوئی فائدہ نہیں ہے۔ موجودہ طریقے پر جس کی بنیاد نامناسب اور غیر موجود وجدانی تصورات پر ہے، اصرار کرتے رہنے سے کام نہیں چلے گا۔ بلکہ اس کے لیے نئی بنیاد ڈالنے کی ضرورت ہے اور اس کے لیے زیادہ سے زیادہ عملی تجربات کی ضرورت ہے۔ بہتر یہی ہے کہ پہلی بار ہی مستحکم بنیاد ڈالی جائے ۔ اسی طرح الجبرا کے ایبسٹر یکٹ تصورات کو مثالوں سے سمجھانا چاہیئے ۔ ریاضی کے ایبسٹر یکٹ تصورات کو بھی اسی طرح سمجھایا جاسکتا ہے۔

لیکن انفرادی توجہ کے معاملہ میں ان بچوں کے تقاضے بالکل مختلف ہوتے ہیں جو فطری طور پر ریاضی میں زیادہ ذہین ہوتے ہیں۔ سنو اور یالو نے تحقیق کے بعد ثابت کیا ہے کہ مسلسل عملی تجربوں، تصویروں اور خاکوں سے زیادہ فائدہ وہ بچے اُٹھاتے ہیں جو ریاضی میں کمزور ہوتے ہیں۔ جو بچے تیز ہوتے ہیں ان کے لیے یہ طریقہ کارآمد نہیں ہوتا بلکہ اس سے ان کی کارکردگی متاثر ہوتی ہے۔ ان کا خیال ہے کہ جو بچے اپنا طریقہ خود ایجاد کرتے ہیں انہیں ان کے حال پر چھوڑ دینا چاہیئے ۔ ہمارا خیال ہے کہ ترقی کی نشانی صرف یہی نہیں ہے کہ کتنے سوالوں کا صحیح جواب دیا گیا، بلکہ اپنی غلطی کی خود اصلاح کرنا بھی ترقی کی نشانی ہے۔ اگر ایسے بچوں کی خواہ مخواہ مدد کر کے یا انہیں بے موقع شاباش دے کر ان کے کام میں مداخلت کریں گے تو اس سے ان کا دھیان بٹے گا۔ دراصل بات یہ ہے کہ سیکھنے کا عمل اکثر ذاتی اور ناقابل فہم ہوتا ہے۔ اگر بچہ ٹھیک کام کر رہا ہے تو اسے تنہا چھوڑ دینا چاہیئے۔

ہاں، یہ ضرور ہے کہ ہر بچے کو کسی نہ کسی وقت دشواری پیش آسکتی ہے۔ اس وقت بچے کی پریشانی کا سبب معلوم کرنا چاہیئے ۔ یہاں بھی بہتر طریقہ یہی ہے کہ اس سے بات چیت کی جائے۔ اگر بچہ اپنی پریشانی کے بارے میں آزادی کے ساتھ کھل کر بات کرے گا تو اس کی دشواری خود ہی دور ہو جائے گی۔

آخری بات

اس سلسلے میں کوئی نظریہ قائم کرنا کہ کس وقت بچے سیکھنے کے کس مرحلے میں ہوتے ہیں بہت مشکل ہے، ''اور پڑھائے جانے والے مضمون کی قابل عمل نفسیات'' تخلیق کرنا ریاضی میں ایک بہت بڑا چیلنج ہے۔ بہت سے بچوں کی کلاس میں ان دونوں نظریات کو اکٹھا کرنا قریب

قریب ناممکن بات ہے۔ ہمارے خیال میں ہمارے پاس ریاضی کی کوئی وسیع اور مفصل نفسیات نہیں ہے۔ برونز اور کینی نے جو جستہ جستہ ریسرچ کی ہیں ان سے اس بات پر روشنی پڑتی ہے کہ ہم ریاضی کے ہر تصور کے بارے میں کوئی خاص نظریہ کیسے تیار کر سکتے ہیں۔ لیکن کلاس روم میں اکثر جو تصورات پڑھائے جاتے ہیں ان کے بارے میں ہمارا علم اس سطح کا نہیں ہے۔ اگر ہمارے پاس اس سطح کا علم آ گیا تو شاید ہم پھر ریاضی کے مفروضہ قواعد کے مطابق ہی تعلیم نہیں دیں گے بلکہ ایسا نصاب تیار کریں گے جس کی اساس ریاضی کے اصل مفہوم پر ہو گی۔

10۔سائنس کی تعلیم

سائنس کی تعلیم

جون ڈیوئی

1۔ منطقی اور نفسیاتی پہلو

سائنس ایک ایسا علم ہے جو مشاہدے، غور وفکر، اور ٹیسٹنگ کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے۔ یہ طریقے ارادتاً اختیار کئے جاتے ہیں اور اس لئے کہ کسی موضوع کا یقینی اور مستحکم علم حاصل ہو سکے۔ اس لائحہ عمل میں شعوری طور پر اور مسلسل یہ کوشش شامل ہوتی ہے کہ مروجہ نظریات پر نظر ثانی کی جائے تا کہ ان میں سے غلط تصورات کو نکالا جائے اور درست تصورات کی مزید تصحیح کی جائے۔ اور سب سے بڑی بات یہ کہ انہیں ایسی شکل دی جائے کہ مختلف حقائق کا ایک دوسرے پر انحصار جتنا ہو سکے کھل کر سامنے آجائے۔ دوسرے علم کی طرح سائنس بھی اس عمل کے نتیجے میں پیدا ہوتی ہے جو انسان اپنے ماحول میں خاطر خواہ تبدیلیاں لانے کیلئے بروئے کار لاتا ہے۔ لیکن سائنس کے معاملے میں جو علم کا کوئی اتفاقی نتیجہ نہیں ہوتی بلکہ خود اس عمل کو کنٹرول کرتی ہے۔ (دوسرے الفاظ میں سائنس جس نوعیت کا علم ہے وہ ایک مخصوص طریقہ کار سے ہی حاصل ہوتا ہے، چنانچہ سائنسی علم اسی وقت حاصل ہوتا ہے جب ماحول پر انسانی عمل اس طریقہ کار کے تحت ہو)۔ منطقی اور تعلیمی اعتبار سے سائنس ''جاننے'' کے پروسس کا نقطہ عروج ہے، اسکی آخری منزل ہے۔

مختصراً سائنس کسی علم کے منطقی نتیجہ کا حصول ظاہر کرتی ہے۔ منطقی ترتیب کوئی ایسی چیز نہیں ہے جسے ان چیزوں پر مسلط کر دیا جائے جنہیں ہم جانتے ہیں، بلکہ یہ علم کی ایک باضابطہ اور مکمل شکل ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ نفس مضمون کا بیان ایسا ہو کہ جو شخص اس مضمون کو سمجھتا ہو اس کی سمجھ میں وہ منطقی قضیہ آجائے جس پر اس مضمون کی بنیاد ہے اور یہ جان جائے کہ اس کا نتیجہ کیا برآمد ہوگا۔ جس طرح علم حیوانات کے ماہر چند ہڈیوں سے پورا جانور بنا لیتے ہیں اسی طرح ریاضی یا طبعیات کے ماہرین ان مضامین کے ضمن میں استعمال ہونے والے کسی بیانئے کے ہیئت سے یہ سمجھ لیتے ہیں کہ اس بیانئے کا تعلق سچائیوں (یعنی علم) کے کسی نظام سے ہے۔

تاہم کسی غیر ماہر کے لیے یہ مکمل شکل رکاوٹ بھی بن جاتی ہے۔ کیونکہ علم کی تقویت کے

حوالے سے جو مواد مقصود بالذات کے طور پر پیش کیا جاتا ہے اس کا روز مرہ زندگی سے تعلق پوشیدہ ہوتا ہے۔ کسی عام آدمی کے لئے جانوروں کی ہڈیاں محض تجسس کا سبب بن سکتی ہیں۔ جب تک وہ علم حیوانات کو نہیں سمجھے گا اس وقت تک ان ہڈیوں سے جانور بنانے کی کوشش محض تک بندی ہی ہوگی۔ ایک مبتدی کے لیے سائنسی اشکال بذات خود نصب العین بن جاتی ہیں۔ وہ علم کا نقطہ آغاز نہیں بنتیں۔ بہرحال عام رواج یہی ہے کہ سائنس کو آسان بنا کر اس کی تدریس شروع کی جائے۔ اس کا نتیجہ یہ ہے کہ سائنس اپنے اہم تجربہ سے الگ ہو جاتی ہے۔ طالب علم متن تو جان لیتا ہے۔ لیکن اس کے پاس ان کے معانی کی کلید نہیں ہوتی۔ وہ فنی معلومات تو حاصل کر لیتا ہے لیکن ان معلومات کا ان اشیاء اور ان کاموں سے تعلق اسے معلوم نہیں ہوتا جن سے وہ مانوس ہوتا ہے۔ اس عمل میں وہ عجیب وغریب زبان بھی اختیار کر لیتا ہے۔

یہ رجحان عام پایا جاتا ہے کہ اگر کوئی مضمون اپنی مکمل شدہ شکل میں پیش کیا جائے تو تعلیم کا راستہ کھل جاتا ہے۔ گویا یہ سوچا جاتا ہے کہ ماہرین نے کوئی مضمون جہاں مکمل کر کے چھوڑا ہے وہاں سے پڑھائی شروع کر کے نوخیز ذہنوں کو غلطیوں سے محفوظ رکھا جائے اور ان کا وقت ضائع ہونے سے بچایا جائے۔ اس طریقہ فکر کا جو نتیجہ ہوا ہے وہ تعلیم کی تاریخ کے صفحات پر صاف صاف لکھا نظر آتا ہے۔ بچے سائنس کی تعلیم ان مضامین سے شروع کرتے ہیں جس میں ماہرین کے حساب سے موضوعات تقسیم کئے جاتے ہیں۔ شروع میں ہی ٹیکنیکل اصطلاحات اور ان کی تعریف پڑھائی جاتی ہیں۔ ابتدائی مراحل میں ہی اُصول وضابطے پڑھائے جانے لگتے ہیں اور یہ نہیں بتایا جاتا کہ یہ اُصول بنے کیسے۔ بچے سائنس تو سیکھتے ہیں لیکن نہیں سیکھتے کہ عام تجربات میں آنے والی اشیاء کے استعمال کا سائنسی طریقہ کیا ہے۔ کالج میں تدریس کا وہ طریقہ اختیار کیا جاتا ہے جو ایسے طالب علم کے لیے موزوں ہوتا ہے جو سائنس کی اعلیٰ مہارت رکھتا ہو۔ تعلیم کا یہی رویہ اسکول میں بھی اختیار کر لیا جاتا ہے اور اسی طرح نچلی سطح تک چلا جاتا ہے۔

پڑھانے کا ترتیب وار طریقہ کار جو مبتدی کے تجربہ سے شروع ہوتا ہے اور جس کی معراج سائنسی طریقہ کار کے صحیح اطلاق پر ہوتی ہے ''نفسیاتی'' طریقہ کار کہلاتا ہے اور یہ ماہرین کے منطقی طریقے سے الگ ہوتا ہے۔ اس طرح کی تعلیم سے جو وقت ضائع ہوتا ہے اس کی کمی وہ اعلیٰ ترین علم اور وہ دلچسپی پوری کر دیتی ہے جو اس کی وجہ سے پیدا ہوتی ہے۔ بچہ جو کچھ سیکھتا ہے کم سے کم اسے سمجھتا تو ہے۔ مزید برآں روز مرہ اشیاء سے متعلق مسائل کے سلسلے میں ماہرین کے وضع کردہ

طریقوں پر چل کر طالب علم اپنی حدود میں اشیاء کو کام میں لانے کی استعداد حاصل کر لیتا ہے اور اس الجھن اور پریشانی سے بچ جاتا ہے جو سائنسی مضامین کو خیالی یا تجریدی طور پر پڑھنے سے پیدا ہوتی ہے اور جن کے صرف علامتی معنی ہوتے ہیں۔ چونکہ طلبہ کی اکثریت سائنس دان نہیں بنتی اس لئے اور بھی ضروری ہے کہ سائنس دانوں کے طریقوں کی نقل کرنے کے بجائے وہ اس بات کی بصیرت حاصل کرلیں کہ سائنسی طریقہ کار کا مطلب کیا ہے۔ یقیناً طلبہ وہاں تک نہیں جا سکتے جہاں تک سائنس دان پہنچ چکے ہیں لیکن جہاں تک بھی وہ پہنچیں گے علم تو ان کے پاس ہوگا۔ اور یہ بھی یقین کے ساتھ کہا جاسکتا ہے کہ ان میں سے جو طلبہ واقعی سائنس دان بنیں گے ان کی اس طرح تیاری اچھی ہو جائے گی بہ نسبت اس کے کہ وہ تکنیکی علامتی دلدل میں پھنسے رہیں۔ سچی بات تو یہ ہے کہ جو لوگ سائنس دان بنے ہیں وہ وہی ہیں جو اپنی ذہنی اور علمی صلاحیتوں کی وجہ سے روایتی اور استادانہ خرابیوں سے اپنا دامن بچا لیتے ہیں۔

ذرا ان لوگوں کی محنت کا اندازہ کیجئے جنہوں نے ایک یا دو نسل پہلے زبردست رکاوٹوں کے باوجود نظام تعلیم میں سائنس کو اس کا مقام دلانے کی کوشش کی لیکن نتیجہ بڑی حد تک افسوسناک برآمد ہوا۔ ہربرٹ اسپنسر نے اس موضوع پر بحث کرتے ہوئے کہ کس علم کی زیادہ قدر و قیمت ہے لکھا تھا کہ سائنسی علوم سب سے زیادہ قیمتی ہیں لیکن اس نے اس کی جو وضاحت کی ہے اس سے ایسا لگتا ہے کہ جیسے اس کے خیال میں سائنسی علم کو ایک بنی بنائی چیز کی شکل میں دوسروں کو منتقل کیا جاسکتا ہے۔ ہم ان طریقوں کو نظر انداز کر دیتے ہیں جن کے ذریعہ ہم اپنے روزمرہ کے کاموں میں استعمال ہونے والی اشیاء کو سائنس کی شکل دیتے ہیں۔ اس طرح ہم اس طریقہ کو فراموش کر دیتے ہیں جو سائنس کو سائنس بناتا ہے لیکن سائنسی اصطلاحات اور سائنسی اسلوب میں جو چیز بیان کی جاتی ہے اس میں کوئی جادو نہیں ہوتا۔ جس طرح ہم اسے پڑھاتے ہیں اس سے تو وہ محض جامد معلومات کا ایک ذخیرہ ہی رہ جاتا ہے۔ نیز اس کے بیان کرنے کا انداز اسے عام زندگی سے بھی دور کر دیتا ہے۔ بہرحال اس کا مقصد یہ نہیں ہے کہ سائنس کی تعلیم نہ دی جائے البتہ یہ ضرور ہے کہ جس طرح سائنس پڑھائی جارہی ہے وہ سائنس نہیں ہے۔

سائنسی تجربات میں اصل اشیاء کا استعمال اور لیبورٹری میں کام ان کتابوں کی پڑھائی سے بہت بہتر ہے جو استخراجی اُصول کے تحت تیار کی گئی ہیں لیکن صرف اتنا ہی کافی نہیں ہے۔ اس طرح جو اشیاء تجربات کیلئے استعمال کی جاتی ہیں یقیناً وہ مادی اشیاء ہوتی ہیں، لیکن ان کا استعمال

اس طرح نہیں ہوتا جیسے اسکول سے باہر ہوتا ہے۔ یہاں جن پروبلمز سے سابقہ پڑتا ہے وہ صرف سائنس کی ہی پروبلمز سمجھی جاتی ہیں، ایسی پروبلمز جو صرف ان لوگوں کو ہی پیش آسکتی ہیں جو سائنس سیکھنے کے لیے میدان میں داخل ہو چکے ہیں۔ ہماری توجہ فنی مہارت حاصل کرنے پر ہی مرکوز رہتی ہیں اور ہم لیباٹری کے تجربات کے ذریعہ سائنس کے وسیع تر مسائل پر غور وفکر کرنا نہیں سیکھتے۔ اکثر تو لیباٹری کا استعمال ایک قسم کی مذہبی رسم ہی بن جاتا ہے۔

یہ بیان کیا جا چکا ہے کہ سائنسی بیان یا منطقی اشکال میں اشارے اور علامتیں کام میں لائی جاتی ہیں۔ اس کا اطلاق زبان کے ہر طرح کے استعمال پر ہوتا ہے۔ لیکن سائنسی زبان میں ذہن فوراً علامت سے اصل چیز کی طرف چلا جاتا ہے۔ سائنسی اشیاء سے دماغ اتنا مانوس ہو جاتا ہے کہ وہ علامت پر توقف نہیں کرتا۔ اشارے اور علامتیں اشیاء اور عمل کا اظہار کرتی ہیں لیکن سائنسی اصطلاحات کا اور بھی استعمال ہے وہ ان چیزوں کو ظاہر نہیں کرتی ہیں جو چیزیں ہمارے روزمرہ کے استعمال میں آتی ہیں بلکہ وہ ان اشیاء کی نمائندگی کرتی ہیں جو ہمارے علمی نظام کا حصہ ہیں۔ بالآخر ان کا اشارہ انہی چیزوں کی جانب ہوتا ہے جن سے ہماری عقل سلیم واقف ہے۔ لیکن فوری طور پر وہ ان کی طرف اشارہ نہیں کرتیں بلکہ سائنسی تحقیق میں پیش نظر اشیاء کا اظہار کرتی ہیں۔ طبیعات کی تعلیم میں ایٹم، سالمے، کیمیائی اور ریاضیاتی فورمولے سب علمی حیثیت رکھتے ہیں۔ روزمرہ کی زندگی سے ان کا تعلق صرف بالواسطہ طور پر ہوتا ہے۔ یہ سب ایک طرح سے سائنسی تجربات کے لیے آلات کا کام ہی دیتے ہیں۔ دیگر آلات کی طرح ان کی اہمیت بھی ان کے استعمال میں ہی ہے۔ ہم ان کی طرف اشارہ کر کے ان آلات کے معنی اور مفہوم نہیں سمجھا سکتے اس کے لیے ہمیں وہ کام دیکھنا پڑے گا جو سائنسی تجربات کے دوران میں ان سے لیا گیا ہے۔

حتیٰ کہ جیومیٹری کے دائرے اور مربع بھی ہمارے جانے پہچانے دائروں اور مربعوں سے مختلف ہوتے ہیں اور جوں جوں ہم ریاضی میں آگے بڑھتے جاتے ہیں وہ ہم سے دور ہو جاتے ہیں۔ مکانی رشتوں کے علم کے لیے جن معیاروں کی ضرورت نہیں ہوتی ہم انہیں رد کر دیتے ہیں۔ صرف ان چیزوں کو رہنے دیتے ہیں جن کی ضرورت ہوتی ہے اگر اس میدان میں زیادہ تحقیق کی جائے تو پتہ چلے گا کہ مکانی علوم کے سلسلے میں جن اجزا کی خاص اہمیت ہے ان کی جگہ وہ اجزا لے لیتے ہیں جو دوسری اشیاء کا علم حاصل کرنے میں کارآمد ہوتے ہیں جیسے اعداد کے باہمی رشتے کا علم۔ اس کا یہ مطلب نہیں ہے کہ وہ غیر حقیقی دماغی اختراع ہیں بلکہ اس سے

ظاہر ہوتا ہے کہ اشیاء کی مادی خصوصیات کو ایک اوزار یا آلے میں تبدیل کر دیا گیا ہے جس کا ایک مخصوص مقصد ہے یعنی علم کو ذہنی طور پر ترتیب دینا اور منظم کرنا۔ ہر مشین میں یہی ہوتا ہے۔ خام مواد (مثلاً لوہے) کی ہیئت اس طرح تبدیلی کی جاتی ہے کہ وہ کوئی خاص مقصد حاصل کرنے کیلئے اوزار بن جاتا ہے۔ اس وقت اس شئے کی اصل اور بنیادی ماہیئت کی اہمیت نہیں ہوتی بلکہ یہ بات اہم بن جاتی ہے کہ اسے کس مقصد کے لیے استعمال کیا جا رہا ہے۔ مشین کے بارے میں وہ شخص نہیں جان سکتا جو ان اشیاء کا حساب لگا تا رہتا ہے جن سے مشین بنائی جاتی ہے بلکہ وہ شخص مشین کو سمجھ سکتا ہے جو مشین کا استعمال جانتا ہے اور بتا سکتا ہے کہ مشین اس طرح کیوں کام کر رہی ہے۔

اسی طرح ریاضی کے تصورات بھی وہی شخص جان سکتا ہے جو ان پروبلمز کو سمجھتا ہو جن میں یہ تصورات کام آتے ہیں اور ان پروبلمز کے سلسلے میں ان کی افادیت سے واقف ہو۔ صرف تصورات کی تعریف، اُصول اور فورمولے جان لینا ایسا ہی ہے جیسے مشین کے پرزوں کے نام یاد کر لیے جائیں اور یہ پتہ نہ ہو کہ وہ کام کیا کرتے ہیں۔ کسی بھی علم میں معانی یا علمی مواد کی وہی اہمیت ہے جو مشین کے پرزے کی ہوتی ہے۔

2۔ سائنس اور معاشرتی ترقی

اگر یہ فرض کر لیا جائے کہ سماجی سرگرمیوں میں حصہ لیتے ہوئے جو براہ راست علم حاصل کیا جاتا ہے وہ ایک مکمل منطقی کلیہ کی شکل اختیار کر لیتا ہے تو سوال یہ پیدا ہوگا کہ اس علم کا ہمارے تجربہ میں کیا حصہ ہوتا ہے۔ اس کا سادہ جواب تو یہ ہے کہ سائنس ہمارے دماغ کو مروجہ طریقوں سے آزاد کرتی ہے اور نئی منزلوں کی تلاش کا راستہ کھولتی ہے۔ سائنس ترقی کو عملی شکل دینے کا وسیلہ ہے۔ ترقی کا مطلب یہ ہے کہ ہم جس چیز کی جستجو کر رہے ہیں اس کے قریب تر پہنچ جائیں۔ لیکن یہ ترقی کی ایک کمتر شکل ہے کیونکہ اس میں عملی ذرائع بہتر بنانے اور فنی طور پر ترقی کرنے کا تاثر ملتا ہے۔ ترقی کا زیادہ اہم مقصد ہے پرانے مقاصد کو تقویت بخشنا اور نئے مقاصد متعین کرنا۔ خواہشات کی کوئی حد نہیں ہوتی اور ترقی کا مقصد بھی یہ نہیں ہے کہ انسان زیادہ سے زیادہ اطمینان حاصل کر لے۔ تہذیبی ارتقا اور فطرت پر انسان کے زیادہ سے زیادہ قابو پانے کے ساتھ اس کی خواہشات بھی بڑھتی جاتی ہیں اور انسان کو تسلی اور اطمینان کے لیے مزید چیزوں کی ضرورت ہوتی

جاتی ہے۔انسانوں کا دماغ اوراس کی فہم وفراست نئے نئے امکانات کا شعور حاصل کرتی جاتی ہے۔ نئے امکانات کا یہ شعور انسان کو نئے طریقوں کی تلاش پر اکساتا ہے۔اوراس طرح ترقی کے دروازے کھلتے چلے جاتے ہیں۔اس کے ساتھ ہی ان اشیاء کی دریافت جنہیں پہلے کام میں نہیں لایا گیا نئے نئے راستے سجھاتی ہے۔

عملی طور پر فطرت کے سربستہ رازوں پر عملی قدرت حاصل کرنے کے بعد جو نئی سے نئی ایجادات ہوئی ہیں ان سے ثابت ہوتا ہے کہ سائنس ذرائع عمل پر قابو پانے کا سب سے بڑا وسیلہ ہے۔ پیداوار اور تقسیم کے نظام میں حیرت انگیز تبدیلی جسے صنعتی انقلاب کہا جاتا ہے۔ تجرباتی سائنس کا ہی کارنامہ ہے۔ ریلوے، دخانی جہاز، بجلی کی موٹریں، ٹیلی فون، ٹیلی گراف اور کاریں و ہوائی جہاز ہماری زندگی میں سائنس کے عمل دخل کی نمایاں مثالیں ہیں۔لیکن اگر وہ چھوٹی چھوٹی ایجادات نہ ہوتیں جو ہماری روزمرہ زندگی کا حصہ بن گئی ہیں تو ان بڑی ایجادوں کی کوئی اہمیت نہ ہوتی۔

بہرحال ہمیں یہ مان لینا چاہیئے کہ اس طرح جو ترقی ہوئی ہے وہ بڑی حد تک فنی نوعیت کی ہے۔اس نے انسان کی مادی خواہشات پوری کرنے کے لیے نہایت موثر اور کارآمد ذرائع مہیا کر دیئے ہیں لیکن اس نے انسانی مقاصد کے معیار میں کوئی تبدیلی نہیں کی۔مثال کے طور پر اس وقت کوئی بھی انسانی تہذیب ایسی نہیں ہے، جو ہر لحاظ سے یونانی تہذیب کا مقابلہ کرتی ہو۔ سائنس کی عمر اس اعتبار سے بہت کم ہے کہ اس سے یہ توقع کی جائے کہ وہ اپنے اندر جذباتی اور تخیلاتی خصوصیات بھی پیدا کرلے۔انسان اپنے مقاصد حاصل کرنے کے لیے نہایت تیزی اور اعتماد کے ساتھ آگے بڑھ رہا ہے۔لیکن اس کے مقاصد عام طور پر وہی ہیں جو سائنس کی ترقی سے پہلے تھے۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جو تعلیم کے کاندھوں پر یہ ذمہ داری ڈالتی ہے کہ وہ سائنس کو محض انسانوں کے ہاتھ پاؤں کو توسیع ہی نہ بنائے بلکہ اس کے ذریعہ انسان کے رویہ، رجحان اور تخیل واحساسات میں بھی تبدیلی پیدا کرے۔

سائنس نے انسان کے خیالات اور مقاصد کے حصول کیلئے اپنی ذمہ داریاں پوری کی ہیں۔انسانی سرگرمیوں میں سائنس کے عمل دخل نے وہ مادی دیواریں گرادی ہیں جو انسانوں کو ایک دوسرے سے جدا کرتی تھیں۔ اس نے انسانوں کے زیادہ سے زیادہ میل ملاپ کے امکانات وسیع کر دیئے ہیں۔اس نے انسانی دلچسپیوں کو بڑی حد تک ایک دوسرے کا محتاج بنادیا

ہے۔اس کی وجہ سے فطرت کو تسخیر کرنے کے امکانات پختہ عقیدے کی شکل اختیار کر گئے ہیں اور اب انسان کی نظریں ماضی کے بجائے مستقبل کی طرف لگی ہیں۔انسان کی مثالی ترقی کے ساتھ سائنس کا فروغ انقلابی بات نہیں ہے۔اب یہ دونوں عمل مستقبل کا مقابلہ اس عزم کے ساتھ کررہے ہیں کہ اگر انسانی ذہانت کو صحیح طور پر کام میں لایا جائے تو ان برائیوں کا خاتمہ کیا جاسکتا ہے جنہیں کبھی انسان کا مقدر خیال کیا جاتا تھا۔مہلک بیماریوں پر قابو پانا اب محض خواب نہیں رہا۔غربت وافلاس کا خاتمہ اب محض خیالی بات نہیں ہے۔سائنس نے بنی نوع انسان کی دگرگوں صورتحال کو بتدریج بہتر بنانے کے راستے سمجھا کر انسان کو ترقی کے امکانات سے روشناس کرادیا ہے۔

چنانچہ سائنس کو تعلیمی مقاصد کے لیے استعمال کرنے کا مطلب یہ ہوگا کہ ایک ایسی فہم و فراست تخلیق کی جائے جو انسانی معاملات کا رخ متعین کرے۔تعلیم کے ذریعے جو سائنسی طرز فکر پیدا کی جائے اور جسے انسانی عادات واطوار کا حصہ بنایا جائے اس کا مطمح نظر یہ ہوگا کہ بنے بنائے اُصولوں سے چھٹکارا حاصل کیا جائے اور ان بنے بنائے اُصولوں کے وضع کردہ روزمرہ کے طریقہ کار سے نجات حاصل کی جائے ۔ عام استعمال میں لفظ '' امپیریکل ''(empirical) سے مراد وہ چیز نہیں لی جاتی جو تجربہ کے ساتھ جڑی ہو بلکہ اس سے ان گھڑ اور غیر معقول چیز مراد لی جاتی ہے۔تجرباتی سائنس کی عدم موجودگی کے باعث ماضی کے تمام فلسفوں میں تجربہ کو عقل کی ضد سمجھا جاتا تھا۔اور امپیریکل علم سے مراد وہ علم ہوتا تھا جو اُصولوں کی معنوی گہرائی میں جائے بغیر ہی ماضی کے واقعات سے حاصل کیا جاتا تھا۔جب کہا جاتا تھا کہ طب '' امپیریکل ''، علم ہے تو اس سے مراد یہ ہوتی تھی کہ وہ سائنسی علم نہیں ہے۔اسے بیماریوں اور ان کے علاج سے اتفاقی طور پر حاصل ہونے والی معلومات کا مجموعہ سمجھا جاتا تھا۔چنانچہ اس طریقہ علاج کی کامیابی کا انحصار بھی اتفاقات پر ہی ہوتا تھا۔گویا یہ ایک قسم کی عطائیت اور فریب تھا۔یہ خیال کیا جاتا تھا کہ جو صنعتیں ''امپیریکل'' طور پر چلائی جاتی ہیں ان میں ذہانت کا تعمیری استعمال نہیں ہوسکتا، وہ ماضی کے طریقوں کی کورانہ تقلید پر چلتی ہے لیکن تجرباتی سائنسی کا مطلب ہے کہ تجربات کو دماغ کا آقا نہیں بلکہ بس کا خادم مانا جائے۔یعنی قوت استدلال تجربہ سے باہر نہیں اس کے اندر کام کرتی ہے اور یہی قوت استدلال کا اثر یہ ہوتا ہے کہ فطرت کے بارے میں انسان کے خیالات تبدیلی ہو جائیں اور نئے تجربات کے امکانات روشن ہو جائیں۔اس کے ساتھ وہ طرز

استدلال اور قوت استدلال کے تصور کو تبدیلی کرتی ہے۔ سائنس ہمارے تجربات اور ہماری زندگی سے بالاتر یا الگ تھلگ کوئی چیز نہیں ہے بلکہ وہ ہمارے روزمرہ تجربات کا ہی حصہ ہے وہ ایک ایسا عنصر ہے جو ہمارے سابقہ تجربات کو پاک صاف کر کے انہیں نئی دریافتوں اور نئی ترقیوں کا وسیلہ بناتا ہے۔

''ایبسٹریکٹ'' کی اصطلاح عام بول چال میں برے معنی میں استعمال کی جاتی ہے۔اس سے صرف مبہم اور ایسی چیز ہی مراد نہیں لی جاتی جس کا سمجھنا مشکل ہو بلکہ اس سے ایسی چیز بھی مراد لی جاتی ہے۔جس کا ہماری زندگی سے کوئی تعلق نہ ہو۔لیکن عمل کے فکری پہلو میں ایبسٹریکشن یا تجرید ایک لازمی جزو کی حیثیت رکھتی ہے۔کوئی صورت حال ہو بہو دوبارہ سامنے نہیں آتی لیکن ہماری عادت ہے کہ ہم نئے واقعات کو بھی اس طرح دیکھتے ہیں جیسے وہ پرانے واقعات کے مماثل ہوں۔اگر ان میں معمولی سی تبدیلی یا نیا پن بھی ہو تو اسے کافی سمجھا جاتا ہے۔لیکن جب نئے عناصر پر خصوصی توجہ دینے کی ضرورت پیش آئے گی تو ''ایبسٹریکشن ہمارے ان تجربات سے مواد حاصل کرتی ہے جو نئی صورت حال سے نبٹنے میں مدد دے سکتے ہیں۔وہ پرانے تجربات میں مضمر معانی کو نئے تجربات پر منطبق کرتی ہے۔یہ وہ شریان ہے جو دماغ کو خون پہنچاتی ہے۔ یہ عملی طور پر ایک تجربہ سے دوسرے تجربہ کی رہنمائی کرتی ہے۔

سائنس وسیع پیمانہ پر اپنا یہ عمل پرانے نفس مضمون پر کرتی ہے۔اس کا کام تجربہ کو ذات اور فوری نوعیت کی صورت حال کے حصار سے باہر نکالنا اور دوسرے تجربات کے موضوع سے جو چیز مشترک ہے اسے اس سے علیحدہ کرنا ہے اور جو چیز واقعی مشترک ہے اسے آئندہ کام میں لانے کے لیے بچا کر رکھنا ہے۔اس طرح سائنس معاشرتی ترقی کا لازمی جزو ہے۔ ہر تجربہ میں، اس کے وقوع پذیر ہوتے وقت، بہت سی چیزیں ایسی ہوتی ہیں جو تجربہ کرنے والے کے لیے ذاتی طور پر کتنی ہی جانی پہچانی کیوں نہ ہوں، اپنے اندر ندرت اور انوکھا پن رکھتی ہیں اور ایسی ہوتی ہیں جن کو دوبارہ اسی طرح ظاہر نہیں کیا جا سکتا۔ سائنس کے نقطہ نظر سے یہ مماثلت اتفاقی ہے لیکن اس کے جو پہلو مشترک ہیں وہ ابدی ہیں۔کوئی بھی صورت حال چونکہ فرد کی اپنی خصوصیت اور حالات و واقعات کے تابع ہوتی ہے اس لئے اس میں جو نیا پن اور ندرت ہے وہ دوسرے لوگوں کو میسر نہیں ہوتی۔ چنانچہ جب تک اسے تجرید کی شکل نہیں دی جائے گی اور اسے مناسب علامت کے ذریعے ظاہر نہیں کیا جائے اس وقت تک تجربہ پائیدار شکل اختیار نہیں کرتا اور ایک

سے دوسرے کو منتقل کرنے کے عمل میں ہی ضائع ہو جاتا ہے۔ چنانچہ انفرادی تجربہ کو ایبسٹریکٹ شکل دے دے کر اااور اس کے لیے اصطلاح یا علامت وضع کر کے اسے بنی نوع انسان کی مشترکہ ملکیت بنا دیا جاتا ہے۔ کسی چیز کو ایبسٹریکٹ شکل دیتے وقت یہ اندازہ نہیں لگایا جاسکتا کہ آئندہ اسے کس طرح استعمال کیا جائیگا۔ یعنی سائنس دان کوئی سائنسی کلیہ بناتے وقت کسی ایسے کاریگر کی شکل اختیار کر لیتا ہے جسے اوزار بناتے ہوئے یہ علم نہیں ہوتا کہ اس اوزار کو کون استعمال کرے گا اور کیسے استعمال کرے گا۔ البتہ علمی اوزار اپنے وسیع حلقے کے اعتبار سے مشینی اوزاروں کے مقابلے میں انتہائی لچک دار ہوتے ہیں۔ جنرلائزیشن یا تعمیم ایبسٹریکشن کی ہی ایک شکل ہے ۔اس کے ذریعہ کسی نئے تجربہ پر کسی ایبسٹریکشن کو منطبق کیا جاتا ہے۔ یعنی نئی صورتحال کی وضاحت کی جاتی ہے اور اس کا رخ متعین کیا جاتا ہے۔ جنرلائزیشن دراصل ایک سماجی ہتھیار ہے۔ اگر انسان کی دلچسپیاں محدود ہوں گی اور کسی چھوٹے سے گروپ کے اندر ہی ہوں گی تو ان کی جنرلائزیشن بھی محدود ہوگی۔ اس کا اپنا نقطہ نظر اسے وسیع پیمانہ پر آزادانہ جائزہ کی اجازت نہیں دے گا۔ انسانی خیالات زمان و مکان کے محدود سے دائرہ میں مقید ہوتے ہیں اور تمام ممکنہ اقدار کے حوالے سے مروجہ رسوم و رواج کے پابند ہوتے ہیں۔

سائنسی ایبسٹریکشن اور جنرلائزیشن کے معنی یہ ہیں کہ کوئی شخص کسی بھی زمانہ یا مقام سے تعلق رکھتا ہو اس کے نقطہ نظر کو اپنی گرفت میں لے لیا جائے۔ اس طرح کسی تجربہ یا نظریہ کو زمان و مکان کی قید سے آزاد کر کے اسے ایبسٹریکشن کی شکل دے دی جاتی ہے۔ دوسری طرف اس میں اتنی وسعت پیدا کر دی جاتی ہے کہ اس کا اطلاق دوسرے تجربات اور دوسری صورتحال پر بھی کیا جاسکے۔

اصطلاحات اور منطقی و سائنسی قضیے اس چیز کا تعین کرتے ہیں جسے ایبسٹریکشن کی شکل دی جاچکی ہو۔ کسی تجربہ سے کوئی معنی الگ کر لئے جائیں تو وہ ہوا میں معلق نہیں رہتے۔ انہیں کوئی جگہ کوئی مقام چاہیئے۔ کوئی نام یا اصطلاح یا علامت ہی تجربی معنی کو جسم عطا کرتی ہے۔ چنانچہ فکری عمر کے لیے ضابطہ سازی ضروری ہے۔ وہ کوئی ذیلی یا ضمنی چیز نہیں ہے ہر انسان ایسی بے شمار باتیں اور چیزیں جانتا ہے جن کی وضاحت اور تشریح نہیں کر سکتا۔ اس کا یہ علم خالصتاً ذاتی اور عملی ہوتا ہے۔ اکثر فن کاروں اور انتظامیہ کے کارکنوں کا علم اس قسم کا ہوتا ہے۔ یہ علم شخصی اور نا قابل انتقال ہوتا ہے۔ کسی تجربہ کو ضابطہ اور اُصول کی شکل دینے کے لیے انسان کو دوسرے لوگوں کے تجربات

کو بھی مدنظر رکھنا پڑتا ہے۔ اگر ایسا نہیں کیا جائے گا تو کوئی بھی بات نہیں سمجھ سکے گا۔ یعنی اس کی زبان کوئی اور نہیں سمجھے گا۔ اس میدان میں ادب نے زبردست کامیابی حاصل کی ہے۔ ادب انسانی تجربات و احساسات کے بیان میں وہ راستہ اختیار کرتا ہے کہ تمام لوگ اس میں شریک ہو جاتے ہیں۔ لیکن سائنس کی زبان کی ساخت مختلف ہے، وہ انسانی تجربہ میں آنے والی اشیاء کو ایبسٹریکٹ شکل دے کر ایسی علامتوں میں پیش کرتی ہے جنہیں وہی شخص سمجھ سکتا ہے جس نے سائنس پڑھی ہو۔ جمالیاتی ضابطے ان تجربات کے معنی کا انکشاف کرتے ہیں اور انہیں وسعت دیتے ہیں جو تجربات پہلے کئے جا چکے ہیں۔ لیکن سائنسی ضابطے انسان کو ایسے آلات فراہم کرتے ہیں جن سے وہ نئے تجربات کی تعمیر کرتا ہے اور انہیں نئے معانی سے سنوارتا ہے۔

خلاصہ کلام یہ ہے کہ سائنس فہم و فراست کے اس عمل کی نمائندگی کرتی ہے جسے عادات کی جکڑ بندیوں سے آزاد نئے تجربات کے فروغ اور ان تجربات کو قابو رکھنے کی ایک ترتیب کے ساتھ ارادتاً بروئے کار لایا جاتا ہے۔ یہ ترقی کا کوئی اتفاقی آلہ نہیں ہے بلکہ یہ واحد شعوری کوشش ہے۔ یہ صحیح ہے کہ جنرلائزیشن اور انفرادی صورتحال سے اس کی علیحدگی اسے ایک تیکنیکی چیز بنا دیتی ہے۔ لیکن پھر بھی سائنس میں اور قیاسی نظریہ سازی میں فرق ہے۔ قیاس نظریہ سازی ہمیشہ عمل سے دور رہتی ہے جبکہ سائنسی نظریہ سازی محض وقتی طور پر عمل سے علیحدگی اختیار کرتی ہے تاکہ آگے چل کر کسی ٹھوس عمل پر اس کا زیادہ وسیع تر استعمال کیا جا سکے۔ تھیوری ایسی بھی ہوتی ہے جو محض خیالات کے جال بننے پر مشتمل ہوتے ہے اور عمل دُشمن ہوتی ہے۔ لیکن حقیقی سائنسی تھیوری عمل کے دائرے میں ایسے عنصر کا کام کرتی ہے جو عمل کو وسعت دیتا ہے اور نئے امکانات کی جانب اس کے رخ کا تعین کرتا ہے۔

3۔ تعلیم، فطرت پسندی اور انسان دوستی

تعلیم کی ایک ایسی روایت بھی رہی ہے جو ادب اور تاریخ کے مقابلہ میں سائنس پڑھانے کے خلاف تھی۔ اس تنازع کو تاریخ کے حوالے سے سمجھا جا سکتا ہے۔ ادب، لسانیات اور فلسفہ تجرباتی سائنس کے وجود میں آنے سے پہلے ہی اعلیٰ تعلیمی اداروں میں موجود تھے۔ سائنس کو اپنا مقام بنانے کے لیے خاصی جدوجہد کرنا پڑی۔ کوئی محفوظ اور قلعہ بند مفاد آسانی سے اپنی جگہ نہیں چھوڑتا۔ اسی سلسلے میں یہ مفروضہ بھی قائم کرلیا گیا تھا کہ لسانی، فلسفیانہ اور ادبی علوم انسان دوست

ہیں اور سائنس انسان دُشمن ہے۔اس سے بڑا جھوٹ اور کوئی نہیں ہوسکتا۔ یہ مفروضہ سائنس اور آرٹس دونوں کی تعلیم کو مفلوج کرنے والا ہے۔انسان زندگی خلا میں وجود نہیں رکھتی اور نہ فطرت کوئی سٹیج ہے جو انسانی ڈرامہ کھیلنے کے لئے بنایا گیا ہو۔انسانی زندگی فطرت کے عمل کے تابع ہے۔انسانی فتح وشکست کے سلسلے میں اس کے کردار کا انحصار اس بات پر ہے کہ اس میں فطرت کا کتنا عمل دخل ہے۔اپنے معاملات پر قدرت حاصل کرنے کے لیے انسانی طاقت کا دارومدار اس بات پر ہے کہ وہ فطرت کی توانائیوں کو استعمال میں لانے کی کتنی استعداد رکھتا ہے۔ یہ استعداد فطرت کے اپنے عمل کو سمجھ لینے سے پیدا ہوتی ہے۔ ماہرین کے لیے سائنس خواہ کوئی بھی معنی رکھتی ہو تعلیمی مقاصد کے لیے سائنس ان قدرتی حالات (یا قوانین) کا علم ہے جو انسانی عمل کو ممکن بناتا ہے۔انسان جب اس وسیلے سے آگاہی حاصل کرلیتا ہے۔جس سے انسانی میل ملاپ اور انسانی رشتے چلتے ہیں اور بنی نوع انسان کی بتدریج ترقی اور اس ترقی کی راہ میں پڑنے والی رکاوٹوں کا علم حاصل کرلیتی ہے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ اسے ایسے علم پر قدرت حاصل ہوگئی ہے جو خالصتاً انسان دوست ہے۔ جو شخص سائنس کی تاریخ سے بے بہرہ ہے وہ دراصل اس جدوجہد سے بھی بہرہ ہے جو بنی نوع انسان نے بندھے ٹکے یا انکل پچو اُصولوں، توہمات، فطرت کی غلامی اور مظاہر فطرت کو جادوٹونے کے لیے استعمال کرنے کی رویات سے نجات حاصل کرنے کے لیے کی ہے اور اپنے افکار واعمال پر خود قدرت حاصل کی ہے۔ یہ کہنا کہ سائنس کو باضابطہ فنی مشقوں کے ذریعہ پڑھانا چاہیئے کچھ زیادہ ہی مبالغہ ہے۔ایسا خیال اس وقت پیدا ہوتا ہے جب دُنیا کے بارے میں معلومات حاصل کرنے کو ہی اصل مقصد مان لیا جائے۔ اگر سائنس کی تعلیم سے اب تک سائنسی کلچر پیدا نہیں ہوسکا تو اس میں قصور سائنس کا نہیں ہے بلکہ سائنس کی تعلیم دینے کے طریقے کا ہے۔

انسانی سرگرمیوں میں سائنسی علوم کے عمل دخل پر ناپسندگی دراصل جاگیردارانہ تہذیب کا ورثہ ہے۔ یہ تصور بھی اسی معاشرہ کی دین ہے کہ جہاں ہاتھ کا کام غلام انجام دیتے تھے کہ اطلاقی علم خالص علم کے مقابلے میں کسی نہ کسی طرح بے دقعت ہے۔اس معاشرہ میں صنعت پر بھی عقل وفکر کی بجائے رسوم رواج کا غلبہ تھا۔اس وقت سائنسی یا اطلاقی علوم کو زندگی کے مختلف شعبوں میں بروئے کار لانے کے بجائے محض نظریہ سازی تک محدود رکھا جاتا تھا اور کارآمد فنون سے متعلق علوم کو نچلے طبقوں کے ساتھ منسوب کیا جاتا تھا اور انہیں حقارت کی نظر سے دیکھا جاتا

تھا۔ یہ خیالات اس وقت بھی مروج رہے جب سائنس نے خود بھی آرٹس کے آلات استعمال کرنا شروع کر دیئے تھے اور جمہوری ادارے فروغ پانے لگے تھے۔ تاہم کسی نظریہ کو ایک ایسے نظریہ کے طور پر قبول کرنا زیادہ اہم ہے جس کا تعلق مادی دُنیا کے بجائے انسان سے ہو۔ لیکن سائنس کے حامیوں نے اس طرح اپنی بنیاد کمزور کر لی کہ اپنے لئے بھی علم کا معیار وہی مقرر کر لیا جو ادب کا معیار تھا۔ یہ معیار انسان کی عملی ضرورتوں سے غیر متعلق تھا۔ جہاں تک اس بات کا تعلق ہے کہ جن لوگوں نے سائنس کے تجرباتی طریقہ کار اور جمہوری اور صنعتی معاشرہ کے فروغ کے لیے اس کی خدمت کا تصور پیش کیا وہ ان نام نہاد انسان دوستوں کے مقابلے میں زیادہ انسان دوست ثابت ہوئے جنہوں نے تعلیم کی بنیاد خوش حال اور عیش پسند طبقے کی دلچسپی پر مرکوز رکھی تھی۔

جب ہیومنسٹک یا انسان دوست مضامین کی تعلیم کو (جو پاکستانی یونیورسٹیوں میں '' آرٹس '' کے شعبے میں شامل ہوتی ہے اور جس کا موضوع فطرت کی بجائے انسان ہوتا ہے۔) ان مضامین کے مقابلے میں لا کر کھڑا کیا گیا جن کا تعلق مطالعہ فطرت سے ہے تو اس سے انسان دوست علوم کو بھی نقصان پہنچا اور یہ علوم زبان وادب کے مطالعہ تک مخصوص ہو کر رہ گئے، اور بالاخر نتیجہ یہ ہوا کہ یہ مطالعہ بھی کلاسیکی ادب تک اور ان زبانوں تک محدود ہو گیا جو اب نہیں بولی جاتیں۔ جدید زبانیں چونکہ حال میں بولی جا رہی تھیں اس لئے ان کے مطالعے اور ان کی تعلیم پر پابندی لگ گئی۔ اس سے زیادہ اور کیا ستم ظریفی ہوگی کہ '' ہیومینیٹیسیر '' کو یونانی اور لاطینی زبان وادب کے مطالعہ کے لیے مخصوص کر دیا گیا۔ یہ صحیح ہے کہ یونانی اور رومن آرٹ اور ان کے علمی اداروں نے ہماری تہذیب کو جتنا مالا مال کیا ہے اس کا جواب نہیں ملتا اور ان سے آگاہی کے لیے ہمیشہ گنجائش رکھی جائے گی، لیکن صرف انہیں کو انسانیت نواز علم کی اعلیٰ ترین مثال قرار دینا ان علوم کو نظر انداز کرنے کے مترادف ہے جو تعلیم کے ذریعہ عوام کو حاصل ہو سکتے ہیں۔ ایسا کرنے سے ایک طبقے میں تنگ نظری اور شیخی خوری پیدا ہوتی ہے کیونکہ اس طبقے کو یہ علوم (یعنی یونانی اور رومن آرٹ وغیرہ) حاصل کرنے کے مواقع بلا شرکت غیرے حاصل ہیں۔ علم محض اس وجہ سے انسان دوست نہیں ہے کہ وہ ماضی میں پیدا ہونے والے انسانی علوم سے متعلق ہے بلکہ اس لئے انسان دوست ہے کہ انسانی فہم وفراست اور انسانی دردمندی کو آزادی عطا کرتا ہے۔ جو مضمون بھی یہ مقصد پورا کرے گا۔ وہ انسان دوست ہے اور جو مضمون ایسا نہیں کرے گا وہ تعلیمی مضمون بھی نہیں ہے۔

خلاصہ

سائنس ان ثمرات کی نمائندگی کرتی ہے جو انسانی تجربہ میں آنے والے علمی عوامل سے حاصل ہوتے ہیں۔ سائنس محض ذاتی اور روایتی تجربہ کے بیان پر اکتفا نہیں کرتی بلکہ وہ ایسا بیانیہ مرتب کرنے کی کوشش کرتی ہے جس سے کسی نظریہ کی بنیاد، اس کے مخرج اور اس سے نکلنے والے نتائج کا انکشاف ہوتا ہو۔ اس مقصد کا حصول ان بیانیوں کو منطقی کو منطقی شکل دینا ہے۔ تعلیمی اعتبار سے یاد رکھنا چاہیئے کہ چونکہ اس طریقہ کار کی منطقی خصوصیت اس مضمون سے متعلق ہوتی ہے جو اعلیٰ علمی درجہ حاصل کر چکا ہے اس لئے وہ سیکھنے والے کے طریقہ کار سے مختلف ہوتی ہے۔ سیکھنے والے کا طریقہ کار خام تجربہ سے زیادہ نفیس علمی تجربہ تک پہنچنے کیلئے ہوتا ہے۔ اس حقیقت کو فراموش کر دیا جائے تو سائنس محض معلومات کا مجموعہ ہی رہ جائے گی جو معلومات کم دلچسپ اور عام زندگی سے بعید ہوں گی، کیونکہ انہیں ایک نامانوس اور خالص فنی زبان میں پیش کیا جائے گا۔ نصاب تعلیم میں سائنس کو جو فریضہ انجام دینا ہے وہ وہی ہے جو اس نے بنی نوع انسان کے لیے ادا کیا ہے۔ یعنی انسان کو تجربہ کی محدود اور عارضی نوعیت سے نجات دلانا اور ایسی علمی فضا پیدا کرنا جس پر ذاتی عادات واطوار کی دھند نہ چھائی ہو۔ ایبسٹریکشن (تجرید)، جنرلائزیشن (تعیم) اور تجربوں کو قانونی ضابطے کے اندر لا کر ان کا (بیانیوں کی شکل میں) اظہار کرنا، ان سب کی منطقی خصوصیات اسی فریضے کے ساتھ منسلک ہیں۔ کسی تصور نے جس خاص دائرہ یا شعبے میں جنم میں لیا ہے اس سے علیحدہ کر کے اس وسیع تناظر میں پیش کرنا دراصل کسی ایک فرد کے تجربہ کے نتائج کو تمام انسانوں کے لیے قابل عمل و قابل استعمال بنانا ہوتا ہے۔ چنانچہ فلسفیانہ طور پر دیکھا جائے تو سائنس بالآخر عام معاشرتی ترقی کا ایک ذریعہ ہے۔

نصاب

11 نصاب کے متعلق نظریے

برائن ہومز اور مارٹن میکلین

نصاب کے متعلق نظریے

برائن ہومزاور مارٹن میکلین

''کون ساعلم سب سے زیادہ قابل قدر ہے؟'' اگر تقابلی اور تاریخی تناظر میں دیکھا جائے تو یہ ہے وہ سوال جس کے جواب میں نصاب کے مختلف نظریئے وضع کیے گئے ہیں۔ اساتذہ اور ماہرین نے علمی طور پر اس سوال کا جو جواب دیا ہے اسی نے اسکولوں کے نصاب کا تعین بھی کیا ہے۔ قومی خدمت کرتے ہوئے اُنہوں نے ایک نسل سے دوسری نسل کو جو علم منتقل کیا ہے وہ علم وہی ہے جسے اُنہوں نے زیادہ قابل قدر خیال کیا ہے بلکہ علم کی جو تعریف کی جاتی ہے اس میں خود ہی یہ طے کر لیا جاتا ہے کہ انسان نے آج تک معلومات کا جو خانہ جمع کیا ہے اس میں کس حصے کو'' علم'' قرار دیا جاسکا ہے۔ بہر حال مذہبی اساتذہ ہوں یا غیر مذہبی، یہ فیصلہ اساتذہ ہی کرتے ہیں کہ کیا پڑھایا جائے۔ استاد چونکہ سماج کے دوسرے افراد کے مقابلے میں اسکول کی تعلیم سے زیادہ بہرہ ور ہوتے ہیں اس لئے وہ یہ بھی طے کرتے ہیں کہ کس طرح پڑھایا جائے۔ علم کی وقعت کا تعین کرنے اور طریقہ تعلیم طے کرنے میں استاد کو جو اولیت حاصل ہے آج تک کسی نے اس پر اعتراض بھی نہیں کیا ہے۔

ابھی پچھلے زمانہ تک استاد چونکہ لوگوں کے اطمینان واعتماد کے مطابق بچوں کو تعلیم دیتے رہتے تھے انہیں یہ فیصلہ کرنے کا اختیار بھی رہتا تھا کہ کن لوگوں کو تعلیم دی جائے۔ یورپ اور ان ملکوں میں جہاں یورپی انداز کی یونیورسٹیاں قائم ہیں اندازہ یونیورسٹی کے پروفیسروں کی طاقت اور ان کے کلی اختیارات سے لگایا جاسکتا ہے۔ استادوں کی ان مراعات کے ساتھ ان پر جو ذمہ داریاں عائد کی جاتی ہیں ان کا انحصار اس بات پر رہا ہے کہ عوام نے جو خدمات ان کے سپرد کی ہیں وہ اپنے خود ساختہ ضابطہ اخلاق اور طویل عرصہ کی ریاضت کے بعد حاصل کی جانے والی خصوصی مہارت اور علم کے مطابق انہیں کس طرح انجام دیتے ہیں۔

استادوں کی پیشہ وارنہ اوتھوریٹی (authority) کا جواز مردوں اور عورتوں کی سرشت کے متعلق سائکولوجی کی تھیوریز اور معاشرے کی سرشت کے متعلق اعلیٰ طبقات کی حامی سماجی تھوریز نے مہیا کیا تھا۔ اس اوتھوریٹی کو صرف اس وقت خطرہ کا سامنا کرنا پڑا جب اسکولوں اور

نظام تعلیم پر استادوں کے اختیارات کو سیاسی طور پر چیلنج کیا گیا۔ 1945ء میں برطانیہ کے سیاست دانوں نے ایک قانون منظور کیا جس کے تحت تمام بچوں اور نوجوانوں کو ان کے میلان طبع، اہلیت اور عمر کے مطابق تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنا حکومت کی ذمہ داری قرار دیا گیا۔ اس کے بعد 1945ء میں اقوام متحدہ کا قیام عمل میں آیا اور اس نے 1948ء میں انسانی حقوق کا منشور جاری کیا ۔ اس منشور میں تعلیم کو بنیادی انسانی حقوق میں سے ایک حق تسلیم کیا گیا۔ اس منشور کی وجہ سے عام آدمی کی طرف سے تعلیم حاصل کرنے کی خواہش کو اور بھی تقویت ملی اور اسے بین الاقوامی حمایت حاصل ہو گئی۔ انسانی حقوق کے منشور کی دفعہ 26 میں تعلیم کو ہر انسان کا حق قرار دیا گیا ہے۔ اس منشور میں اٹھارویں صدی کے فرانسیسی اور امریکی مصلحین کے ان خیالات سے بھی آگے کی بات کی گئی ہے جنہوں نے کہا تھا کہ ابتدائی تعلیم تمام بچوں کو دی جائے اور ثانوی تعلیم صرف ان بچوں کو دی جائے جو اس کی اہلیت رکھتے ہیں۔ لیکن اس کے بعد سے انسان اور معاشرہ کے بارے میں نظریات کافی تبدیلی ہو چکے تھے۔ چنانچہ انسانی حقوق کے منشور نے اس مطالبہ کو تقویت دی کہ ہر سطح کی تعلیم عام ہونا چاہیئے۔ اس طرح استاد کا یہ اختیار ختم ہو گیا کہ کسے تعلیم دی جائے۔

سائنسی علوم اور ان کے اطلاق نے جو دوسرا دھچکا کیا اس نے یہ فیصلہ کرنا بھی نہایت مشکل بنا دیا کہ بنی نوع انسان نے علم و دانش کا جو خزانہ جمع کیا ہے اس کا کون سا حصہ تعلیم کے لیے زیادہ قابل قدر ہے۔ آہستہ آہستہ یہ احساس پیدا ہونے لگا کہ علم کی خواہ کوئی تعریف قبول کی جائے موجودہ نظام کے اندر تمام انسانوں کو تمام علم منتقل کرنا ممکن نہیں۔ اساتذہ کو اب روایتی قسم کی تعلیم اور سائنسی انقلاب سے وجود میں آنے والی نئی قسم کی تعلیم میں سے ایک کا انتخاب کرنا تھا۔ روایتی طریقہ تو یہ تھا کہ احتیاط کے ساتھ منتخب ہوئے طلبہ کو عمومی تعلیم دی جاتی تھی۔ اب دونوں طریقوں میں سے کسی ایک کے انتخاب میں علم کی نئی تعریف کو مد نظر رکھنا ضروری تھا۔ ایبسٹریکٹ، نظری اور عملی تعلیم کے درمیان جو روایتی امتیاز چلا آرہا تھا وہ پہلے ہی ختم ہو چکا تھا۔ نصاب کا جو نیا نظریہ سامنے آرہا تھا اس نے ماہرین تعلیم کو یہ سوچنے پر مجبور کر دیا تھا کہ علم کی اقسام کے درمیان اب تک جو فرق سمجھا جاتا تھا وہ غلط ہے۔ یہ بات ہے کہ تمام استادوں کی سمجھ میں یہ بات نہیں آتی تھی۔

1945ء کے بعد تیسری بڑی تبدیلی ہوئی اور جس نے استاد کی حیثیت کو متاثر کیا وہ یہ تھی کہ

تعلیم کو ہر سماجی برائی کا علاج تصور کرلیا گیا۔ اس تصور کو روس کے مقابلے میں امریکہ میں زیادہ زور شور سے قبول کیا گیا۔ یونیسکو کے بانیوں کے درمیان 1945ء، 1946 میں لندن میں جو بحث مباحثہ ہوا اس میں امریکی رائے کو زیادہ وقعت دی گئی۔ ان ماہرین تعلیم اور سائنس دانوں نے اس خیال کا اظہار کیا کہ استادوں کو علم منتقل کرنے سے زیادہ اور بھی کام کرنا چاہیئے۔ ان میں سے بیشتر نے اس بات پر زور دیا کہ خواندگی میں اضافہ کے ذریعہ تعلیم، معیار زندگی بلند کرنے، جمہوریت کو فروغ دینے اور عالمی امن کا تحفظ کرنے کے کام آسکتی ہے۔ ان اجلاسوں میں بنیادی تعلیم کے جس تصور پر غور کیا گیا اس نے تعلیم اور تربیت کے تاریخی فرق کو ختم کردیا۔ اس طرح گویا کہا گیا کہ اساتذہ جو خدمات انجام دیتے ہیں ان میں بہت سے چیزیں شامل ہیں۔

لیکن وقت کے ساتھ یہ تصور ماند پڑتا گیا۔ اب پھر پہلے کی طرح استادوں کو یونیورسٹی کے پروفیسروں کے سامنے یہ ثابت کرنا پڑتا ہے کہ ثانوی اسکولوں سے جو طلبہ پاس کئے گئے ہیں وہ یونیورسٹی کی تعلیم کے لائق ہیں بھی یا نہیں۔ اس کے علاوہ قومی معیشت کے فروغ کے لیے انہیں اپنے طلبہ کو مختلف اور پیچیدہ معاشی نظاموں میں بہت سے پیشوں کے لیے بھی تیار کرنا پڑتا ہے۔ انہیں ان معاشروں میں طلبہ کے اندر اخلاقی، سماجی اور بعض اوقات سیاسی اقدار کا نفوذ بھی کرنا پڑتا ہے جو شہری معاشرے کثیر التہذیبی قومیتوں پر مشتمل ہوتے ہیں۔ چنانچہ جہاں اقتدار کا روایتی ڈھانچہ بکھر رہا ہے وہاں اساتذہ پر یہ ذمہ داری بھی ڈالی جاتی ہے کہ وہ معاشرے میں نوجوانوں کو ترقی کرنے کے وسیلے فراہم کریں، منشیات کے استعمال اور مار دھاڑ کا انسداد کریں اور خاندانی مسائل کو بھی حل کریں۔ اس کا مطلب ہے کہ اگر اساتذہ کو اتنے بہت سے متنوع فرائض انجام دینا پڑیں گے تو اس سوال کا کہ ''کون سا علم سب سے زیادہ قابل قدر ہے'' جواب بھی ایک نہیں ہوگا بلکہ اس کے کئی جواب دیئے جائیں گے۔

دُنیا کے بہت سے ملکوں خاص طور سے برطانیہ اور امریکہ میں اساتذہ کے تربیتی پروگراموں اور ان پروگراموں کے تیار کرنے والوں اور پڑھانے والوں کے بیان سے ثابت ہوتا ہے کہ یہ ساری تربیت اساتذہ کو اس خیال کے تحت دی جاتی ہے کہ وہ واقعی ایک قومی خدمت انجام دے رہے ہیں۔ امریکہ اور برطانیہ میں استادوں کو بچوں کے والدین سے زیادہ بچوں کے بارے میں جاننا چاہیئے اور معاشرے کے بارے میں ان کا علم اتنا ہی ہونا چاہیے جتنا کسی صنعت کار یا سیاست دان کا ہوسکتا ہے۔ ظاہری طور پر چونکہ استاد اس قابل نہیں ہوتا کہ اس کے پاس

ان شعبوں کا مخفی علم ہو جو معاشرہ کی بالغ آبادی کی اکثریت کے علم سے بھی ماورا ہے، اس لئے اساتذہ کے ان اختیارات پر شک وشبہ کا اظہار بھی کیا جاتا رہا ہے کہ وہ نئی نسل کو معاشرتی علوم منتقل کر سکتے ہیں۔ استادوں نے جب بھی تعلیم دینے سے زیادہ عمل کرنے کی کوشش کی اور دعویٰ کیا کہ وہ معاشرہ کو بہتر بنا سکتے ہیں تو ان کی روایتی حیثیت کو نقصان پہنچا اور ان کی آزادی اور خود مختاری کو دھکا لگا۔

دوسری جنگ عظیم کے بعد بچوں کی شرح پیدائش میں اضافہ اور اموات میں کمی کے بعد وہ حالات تبدیل ہو گئے جن حالات میں استادوں نے اپنا نیا کردار قبول کیا تھا۔ 1945ء کے بعد 1950ء کی دہائی میں پہلی مرتبہ اسکول میں توسیع کی گئی تا کہ زیادہ سے زیادہ بچوں کو داخل کیا جائے۔ 1960ء کی دہائی میں اعلیٰ تعلیمی اداروں سے، جن میں یونیورسٹیاں بھی شامل تھیں، اُمید کی گئی کہ وہ نہ صرف ثانوی اسکولوں سے پاس ہونے والے طلبہ کو داخلہ دیں بلکہ وہ طلبہ کی بڑھتی ہوئی امنگوں کا بھی لحاظ رکھیں جن کے اپنے والدین تو یونیورسٹی نہیں گئے لیکن وہ خود اعلیٰ ترین تعلیم حاصل کرنا چاہتے ہیں۔ حکومتوں نے آبادی میں اضافہ کے ساتھ تعلیمی اداروں کی تعداد بھی بڑھانا شروع کی لیکن بہت کم ماہرین نے اس بات پر توجہ کی کہ طلبہ کی بڑھتی ہوئی تعداد کے ساتھ استادوں کی تعداد میں اضافہ بھی کیا جائے۔ کئی ملکوں میں یقیناً یہ کوشش کی گئی کہ کلاسوں میں طلبہ کی تعداد کم کی جائے۔ ان کا خیال تھا کہ اس طرح تعلیم کا معیار بلند ہو جائے گا لیکن یہ خیال صحیح نہیں ہے تاہم استادوں کی ضرورت پوری کرنے کے لیے ان کی تربیت کے پروگراموں کی رفتار بڑھا دی گئی۔

بنیادی حق کے طور پر تعلیم حاصل کرنے کے مطالبات بڑھے تو اکثر حکومتوں نے تعلیم کا معیار بہتر بنانے کے بجائے ثانوی اسکول کی تعداد میں اضافہ کرنا شروع کر دیا۔ یورپ کے اکثر ملکوں میں بائیں بازو کے سیاست دانوں نے کومپری ہینسیو اسکولوں کے انداز میں ثانوی تعلیم دینے پر اصرار کیا۔ امریکیوں کے اصرار پر جاپان کی حکومت نے اسکولوں میں طلبہ کی لازمی حاضری کی مدت بڑھائی اور اسکولوں کے نظام کو قبول کیا۔ یقیناً اکثر استادوں نے اس اقدام کی حمایت کی۔ ان کا خیال تھا کہ تعلیم کی ہر سطح پر زیادہ سے زیادہ مواقع فراہم کر کے عملی طور پر تعلیم کا بنیادی حق حاصل ہو جائے گا۔ لیکن واقعات نے ثابت کیا کہ اس معاملہ میں وہ کچھ زیادہ ہی خوش فہمی کا شکار تھے کہ تعلیمی مواد بہتر بنائے بغیر محض ڈھانچہ تبدیل کر دینے سے معیار اچھا ہو جائے

گا۔

ثانوی تعلیمی اداروں کی توسیع اور ان کی تنظیم میں مصروفیت کی وجہ سے استاد، ماہرین عمرانیات اور سیاست دان نصابِ تعلیم کی اصلاح کی طرف توجہ نہیں دے سکے۔ اس کے ساتھ ہی کئی وجوہ کی بنا پر اکثر اساتذہ نے بھی کسی قسم کی تبدیلی کی مخالفت کی کیونکہ وہ اپنی تربیت اور مزاج کے لحاظ سے روایتی طرز تعلیم اور روایتی نصاب کو ہی پسند کرتے تھے اور وہ اسی کی حفاظت کرنا چاہتے تھے۔ استادوں کی طرف سے یہ مخالفت علم کی دقعت کے بارے میں قدیم تصور کی وجہ سے ہی تھی۔ استادون کی مخالفت کے حوالہ سے اگر نصاب میں تبدیلی کے مسئلے پر غور کرنا ہے تو اس سوال کے ان جوابوں پر غور کرنا ہوگا جو تاریخی اہمیت کے حامل ہیں۔ اب ہم نصاب کے مسئلے پر ان مذہبی اور غیر مذہبی نظریات کا مختصراً جائزہ لیں گے جو موجودہ زمانے میں ہونے والی بحث کو مسلسل متاثر کرتے رہے ہیں۔

استاد روایتی علم کے رکھوالے کی حیثیت سے

اس سوال کے بہت سے جواب دیئے گئے ہیں۔ ''کونسا علم سب سے زیادہ قابل قدر ہے؟'' لیکن ان میں سے سارے جواب نصاب تعلیم پر کی جانے والی موجودہ بحث سے مناسبت نہیں رکھتے۔ لیکن وہ جواب جنھوں نے قدیم دُنیا کی بڑی تہذیبوں میں فعال کردار ادا کیا وہ اب بھی مناسبت رکھتے ہیں، کیونکہ ہم آج جن مختلف تہذیبوں کا شعور رکھتے ہیں ان کی بنیاد انہی جوابوں پر ہے۔ وہ ان وجوہ پر بھی روشنی ڈالتے ہیں جن کی بناء پر استاد نصاب تعلیم میں کسی بڑی تبدیلی کی مخالفت کرتے آرہے ہیں۔ اور یہ بتاتے ہیں کہ اگر کسی قوم کے نصاب تعلیم کا نمونہ دوسری قوم کے نصاب میں رائج کرنے کی کوشش کی گئی تو کس قسم کی دشواریوں کا سامنا کرنا پڑے گا۔

اس اعتبار سے دیکھا جائے تو اکثر جوابوں (یعنی نصابوں) کے درمیان کچھ قدریں مشترکہ ہیں ایک تو یہ کہ یہ سب نصاب کسی نہ کسی طرح مستقل طور پر ریکارڈ کیے ہوئے ہیں چنانچہ علم کی ترسیل صرف زبانی طور پر نہیں ہوتی، نہ ہی اس کے لیے کسی استاد کی موجودگی ضروری ہے۔ آج دُنیا کے تمام معاشروں میں کسی ایک کتاب یا کتابوں میں وہ علم درج ہے جسے قابل قدر قرار دیا جاتا ہے۔ بہر حال اکثر معاملات میں یہ جواب (یعنی نصاب) اور وہ کتابیں جن میں یہ

نصاب درج ہیں انسانی گروہوں کے لیے ایسی اساس بن گئی ہیں جن پر اُنہوں نے طاقتور سیاسی اداروں کا ڈھانچہ کھڑا کیا ہے۔یعنی سیاسی نظریات کی اساس یہی کتابیں فراہم کرتی ہیں۔

مثال کے طور پر قدیم چین میں کنفیوشس کی تعلیمات، جن میں انسانی رشتوں کی اہمیت واضح کی گئی ہے، اس نصاب تعلیم کی بنیاد تھیں جوان طلبہ کو پڑھایا جاتا تھا جو سرکاری ملازمت کا امتحان دیتے تھے اور سرکاری افسر یا شہنشاہ کے صاحب علم ملازم بنتے تھے۔چین میں صدیوں یہ امتحان مضامین اور طریقہ تعلیم کا تعین کرتے رہے۔اگرچہ شاہی امتحان کا رواج 1905ء میں ختم کر دیا گیا تھا لیکن عوام جمہوریہ چین، تائیوان اور ہانگ کانگ کے سرکاری اسکولوں میں اس کے اثرات آج بھی موجود ہیں۔ان امتحانوں میں جن علوم کو پرکھا جاتا ہے ان کی دُنیاوی افادیت کے علاوہ ایک اہمیت یہ تھی کہ اس سے سماجی مرتبہ اور اقتدار بھی حاصل ہوتا تھا۔ چین میں کنفیوشس کی تعلیمات کو مذہبی تقدس حاصل تھا۔دوسرے مقامات پر بھی خاص طور سے یورپ میں، سرکاری افسروں کے انتخاب کے لیے کئے جانے والے مقابلے کے امتحانوں کو بھی چین کے نظام نے بہت متاثر کیا۔ ہندوستان میں برہمنوں نے اپنے روایتی علوم کی حفاظت کی۔ وہ نو عمر طلبہ کو اپنے گھر میں جمع کرتے اور ہندو دھرم کی مقدس تعلیمات سے .... جو پہلے تین پھر چار ضخیم ویدوں میں منتروں کی شکل میں اکٹھی کی گئی ہیں .... بہرہ مند کرتے۔البتہ اونچی ذات کے ہندو بچوں کو اس کے ساتھ طب، علم الاعضا، نفسیات اور جوتش کی تعلیم بھی بطور فلسفہ دی جاتی تھی۔اس طرح قدیم ہندوستان میں تعلیم کے مضامین اس انداز سے منتخب کئے جاتے تھے کہ حکومت کرنے والے افراد کو ہر مضمون کا علم حاصل ہو جائے اس زمانہ میں اگرچہ علمی طور پر اقتدار کھشتریوں کے ہاتھ میں تھا لیکن مذہبی گروہ کی حیثیت سے برہمن کو سب سے اونچا مقام حاصل تھا۔آج ہندوستان سیکولر ملک ہے لیکن مذہبی بنیادوں پر فرقہ ورانہ اختلافات آج بھی سیاسی تنازعوں کی بنیاد ہیں۔

اسلامی ملکوں میں مختلف عقائد کے اختلافات کے باعث قومی جذبات ایک دوسرے ملک کے خلاف ابھرتے رہتے ہیں اور تنازعات کا جواز بنتے ہیں۔ان ملکوں میں پہلے اور بعض جگہ آج بھی علماء اقتدار میں شریک ہوتے تھے۔شروع میں تمام علوم کا سرچشمہ قرآن ہی تھا لیکن پیغمبر اسلام کی وفات کے بعد احادیث کو قرآنی احکامات کی تفسیر کے طور پر تسلیم کیا گیا۔آج بھی شیعہ مسلمانوں میں یہ عقیدہ ہے کہ کسی امام معصوم کے پاس قرآن وسنت کے باطنی معانی کی کنجی ہوتی

ہے۔علمی اختلافات کے باوجود تمام مسلمانوں کے نزدیک قابل قدر علم صرف وہ ہے جو دُنیاوی امور اور قرآنی تعلیمات کے علم کا مجموعہ ہو۔ یہ علم حاصل کرنا ہر مسلمان کا حق ہے۔ دینیات اور فقہ کی تعلیم جو عربی زبان میں دی جاتی ہے روایتی تعلیم کا مرکزی نقطہ ہے۔ آج کل بعض ممتاز علماء مغربی علوم اور اسلامی تعلیمات میں امتزاج پیدا کرنے کی کوشش کررہے ہیں۔اس کے ساتھ ہی جن مغربی ملکوں کے اسکولوں میں مسلمان بچوں کی تعداد زیادہ ہے وہاں کوشش کی جارہی ہے کہ مذہبی تعلیمات کی خصوصیات بھی نصاب میں شامل کرلی جائیں۔

یورپ میں کئی صدیوں تک استاد (جو مذہبی رہنما بھی ہوتا تھا) صرف یہی فیصلہ نہیں کرتا تھا کہ کیا پڑھایا جائے اور کسے پڑھایا جائے بلکہ وہ سیاسی امور میں بھی شہزادوں اور بادشاہوں کا مشیر ہوتا تھا۔مغربی ملکوں میں عیسائیوں کو بائبل کے ذریعہ اور یہودیوں کو تالمود کے ذریعہ مذہبی تعلیم دی جاتی تھی۔عیسائیوں کے لیے اخلاقی اقدار اور قوانین کا سرچشمہ بائبل ہے۔تالمود نے ایک قانونی دستاویز کے طور پر ان لوگوں کی زندگی کو بہت متاثر کیا جن کے لیے یہ اتاری گئی تھی۔ عیسائیوں کے مذہبی فرقوں کے درمیان جو اختلافات موجود تھے اُنہوں نے سیکولر تعلیم کو تو متاثر نہیں کیا لیکن ان سے سیاسی مناقشے پیدا ہوئے اور مذہبی تعلیم پر اثر پڑا۔ یہ اختلافات ابھی تک طے نہیں ہوئے ہیں آج بھی یہودی اسکولوں میں تعلیم پر مقدس کتابوں کی تعلیمات کا دباؤ ہے۔

یورپ کے اسکولوں میں اور ہندوؤں ،مسلمانوں اور بودھوں کے اسکولوں میں ایک نمایاں فرق یہ ہے کہ یورپی اسکولوں میں ابتداء سے ہی غیر مذہبی تعلیم دی جاتی ہے اور اس کا جواز قدیم یونانی ادب کی تعلیم سے فراہم کیا جاتا ہے۔اُصول نصاب کے جن تین نظریوں نے تعلیم پر سب سے زیادہ اثر ڈالا اور ان سے متعلق جو علمیاتی ،نفسیاتی اور سیاسی وعمرانی تصورات ہیں،ان کا جنم اسی ادب سے ہوا ہے۔چوتھا اہم نظریہ یعنی پولی ٹیکنک کا تصور روس سے آیا ہے۔اس کا مقصد اس سوال کا جواب دینا نہیں ہے کہ کونسا علم زیادہ قابل قدر ہے بلکہ یہ بتانا مقصود ہے کہ اسکولوں میں تمام علوم کس طرح پیش کیے جائیں۔

یہاں تجزیہ کے لیے یورپی نمونہ کو بنیاد بنانے کا مقصد محض علاقائی نقطہ نظر کی توسیع نہیں ہے۔ یورپی تاجروں مبلغوں اور فوجیوں نے یورپ سے باہر جس ملک میں بھی اسکول کھولے وہاں اس پر ضرور بحث کی گئی کہ کس قسم کی تعلیم دی جائے۔یعنی کونسا علم اس ماحول میں زیادہ قابل قدر ہے۔اور یہ کہ کسے تعلیم دینی چاہیئے اور کسے نہیں۔اسی طرح یہ بحث ان مقامات پر بھی پہنچی

جہاں ماہرین تعلیم نے یورپی نظام کے اسکول کھولے اس کے علاوہ یونیسکو، جینیوا کے ادارہ برائے تعلیم او ای سی ڈی اور لاطینی امریکہ ایشیاء اور افریقہ میں ہونے والی بین الاقوامی کانفرنسوں میں بھی اس موضوع پر غور کیا گیا۔

ماہرین تعلیم کو جب ہر سطح پر تعلیم حاصل کرنے کی بڑھتی ہوئی خواہشات اور سائنسی علوم اور ان علوم کے بڑھتے ہوئے اطلاق کا سامنا کرنا پڑا تو اُنہوں نے اس سے زیادہ اور کچھ نہیں کیا کہ نصاب تعلیم کے جو نمونے ان کے پاس موجود تھے انہیں اختیار کرلیا۔ ان میں سے دو نظریئے'' اسینشیلزم (بنیادی اُصولوں کی تعلیم، essentialism) اور انسائیکلوپیڈزم (ہر موضوع کا علم حاصل کرنا encyclopadism) سترہویں صدی کی پیداوار ہیں۔ جبکہ تیسرا نظریہ پریگمیٹزم (وہ تعلیم جو عملی زندگی میں کام آئے Pragmatism) اور چوتھا پولی ٹیکنک کا نظام، اپنی موجودہ شکل میں انیسویں صدی کے آخر اور بیسویں صدی کی پیداوار ہیں۔ اکثر اوقات نئے مسائل بالخصوص 1945ء کے بعد پیدا ہونے والے مسائل کا حل روایتی نصاب تعلیم میں ہی تلاش کیا جاتا رہا ہے۔ چند ملکوں میں بعض حلقوں کی طرف سے نصاب بدل کر بالکل مختلف نصاب رائج کرنے کی کوشش بھی کی گئی لیکن ان لوگوں کو بہت سے سیاسی اور نفسیاتی مسائل کا سامنا کرنا پڑا۔

نصاب تعلیم کے اہم نظریات

یورپ میں بلکہ ساری دُنیا میں سیاسی نظریات میں رود بدل کو قبول کرلیا جاتا ہے، لیکن علم کے متعلق ان نظریات میں تبدیلیوں کو قبول نہیں کیا جاتا جن پر نصاب تعلیم کی بنیاد ہوتی ہے۔ حالانکہ تعلیمی نظام کے بعض پہلو سیاسی اور کسی حد تک علم نفسیات میں ہونے والی تبدیلیوں سے متاثر ہوئے ہیں، لیکن نصاب تعلیم کی روایتی علمی بنیاد جوں کی توں برقرار رہی ہے۔ اور اس وجہ سے نظام تعلیم میں تضاد اور تناقص پیدا ہو گیا ہے یہ بات، ارسطو کے سیاسی، نفسیاتی اور جاننے سے متعلق تھیوریز کے عین مطابق ہے کہ جو تبدیلیاں ''مسائل'' پیدا کرتی ہیں انکا تجزیہ تو کیا تو جاسکتا ہے لیکن ان کے باعث بنیادی نظریات میں تبدیلی نہیں کی جاسکتی۔

بہرحال خود یونانی فلسفیانہ ادب میں افلاطون کے کچھ پیشہ وروں اور ہم عصروں نے ایسی تھیوریز پیش کی تھیں جنہیں جدید زمانے میں حمایت حاصل ہوئی ہے۔ مثلاً ڈیموکرائٹس کے خیالات حیرت انگیز طور پر جدید دور کے طبیعیاتی سائنس دانوں سے ملتے جلتے ہیں۔ اس کے علاوہ

فرانس اور امریکہ کے انقلابیوں نے اندرونی اور بیرونی حکمرانوں کے خلاف جو بغاوتیں کیں اور جمہوریت قائم کرنے کے لیے جو تجاویز پیش کیں ان کے لیے اُنہوں نے پیریکلیز کے اس نظریہ سے جواز حاصل کیا کہ ہر شخص کے اندر اچھا شہری بننے کا وصف موجود ہوتا ہے۔ چنانچہ افلاطون نے اپنی کتاب ''ری پبلک'' میں جس معاشرہ کا نمونہ پیش کیا اور جس سے نصاب تعلیم کے متعلق اس تھیوری نے جنم لیا جسے اسینشلزم کا نام دیا گیا ہے۔ فرانسیسی انقلاب کے بعد تعلیمی نصاب میں ہونے والی تبدیلیاں اس کے برعکس رہی ہیں۔

1۔ اسینشلزم

افلاطون کی کتاب ''ری پبلک'' میں اساتذہ سے جن علمی خدمات کی توقع کی گئی تھی وہ بنیادی طور پر سیاسی ہی تھیں۔ اس میں تعلیم کا ایک مقصد منصفانہ معاشرہ کا قیام تھا۔ اس معاشرہ کا استحکام تعلیم کی اہم ذمہ داری تھی۔ اس میں سیاسی رہنمائی کا کام فلسفی بادشاہ یا محافظ ادا کرتے تھے۔........ ان کے معاونوں کا کام یہ تھا کہ وہ ان کی حمایت کریں اور محنت کش اپنے اپنے پیشوں کے پابند رہیں....... سیاسی اور معاشرتی تبدیلی اچھی حکومت کی ضد تھی اور اگر غیر موزوں لوگ رہنما کے مرتبہ پر پہنچ جائیں تو اسے سے زیادہ نقصان دہ بات اور کوئی نہیں ہو سکتی تھی۔

اشرافیہ کے س سیاسی نمونہ کی صداقت آج بھی اس طرح تسلیم کی جاتی ہے کہ کچھ لوگوں کو برتر خصوصیات کا حامل مانا جاتا ہے اور کچھ کو کمتر خصوصیات کا۔ سیاسی طور پر تو اسے تعلیم نہیں کہا جاتا لیکن تعلیمی شعبے کے اکثر افکار میں اس کا اثر آج بھی موجود ہے افلاطون کے نظریہ کی اساس اس بات پر ہے کہ مرد اور عورت دماغی طور پر مختلف ہیں اور ان کے درمیان یہ فرق ایک حیاتیاتی حقیقت ہے۔ مردوں کے اندر پیدائشی طور پر ہی وہ خصوصیات ہوتی ہیں جو انہیں اپنے متعلقہ کاموں کے لائق بناتی ہیں۔ چند مستثنیات کے سوا ذہین والدین کے بچے بھی ذہین ہوتے ہیں۔ اور کم عقل والدین کے بچے بھی کم عقل ہوتے ہیں۔ تعلیم دیتے وقت اس حقیقت کو ضرور مد نظر رکھنا چاہیئے اور حکمران طبقے کے بچوں کو حکمرانی کی اور مزدوروں کے بچوں کو مزدوری کرنے کی تعلیم دی جانی چاہیئے۔ البتہ ایسا انتظام کرنا چاہیئے کہ اس کمتر طبقے سے چند خاص افراد کو اوپر کے طبقے میں ترقی مل جائے۔ شخصی امتیاز کے متعلق افلاطون کے اس باطل نظریہ نے اشرافیہ کے آمرانہ نظام، طبقاتی، معاشرہ اور صرف خاص افراد کو تعلیم دینے کے لیے جواز مہیا کیا۔ 1940ء

تک اکثر صنعتی ملکوں نے افلاطون کے سیاسی ''انصاف'' پر مبنی معاشرہ کا تصور ترک کر دیا تھا۔ معاشرہ کے طبقاتی ڈھانچے پر بھی حملے کیے جا رہے تھے۔ تاہم یورپ کے اکثر ماہرین تعلیم کے ہاں یہ خیال پایا جاتا تھا کہ ہر بچے کی خلقی صلاحیت ہی اس کی تعلیم پر فیصلہ کن اثر ڈالتی ہے اور اسے تعلیم حاصل کرنے کا اہل بناتی ہے۔

افلاطون کا واحد مقصد مستقبل کے سیاسی رہنما پیدا کرنا تھا۔ پڑھائی کے سلسلے میں اس کی نفسیات انسانوں کے شخصی وانفرادی فرق پر مبنی تھی۔ وہ انسانی روح کو تین حصوں میں تقسیم کرتا تھا: عقل، توانائی اور حیوانی جبلت۔ اس کے خیال میں عقل محافظوں یا سیاسی رہنمائی کے پاس ہوتی ہے۔ توانائی معاونوں کے پاس، اس کے برعکس حیوانی جبلت کارکنوں کے پاس۔ اسی اعتبار سے اس نے تعلیم اور تربیت (ٹریننگ) کے درمیان بھی امتیاز کیا۔ تعلیم کو عقل کو فروغ دینا چاہیئے، جب کہ تربیت کو ان حیوانی جبلتوں کو پروان چڑھانا چاہیئے جو محنت کشوں کا خاصہ ہیں۔ آج مشکل ہی سے قدامت پسند سے قدامت پسند استاد اس قسم کے نظریات کا کھل کر اظہار کرے گا۔ لیکن آج کی تعلیم میں بھی عقلیت اور دانائی کے اوصاف اور سچائی اور خوبصورتی کے وژن کا چرچا ہوتا ہے۔ افلاطون کے سیاسی اور معاشری تصورات مسترد کیے جانے کے باوجود اس کے مندرجہ بالا نظریات کی حمایت اب بھی جاری ہے۔

افلاطون تعلیم سے جو مقاصد حاصل کرنا چاہتا تھا ان کا اصل مرکز اس کی ''جاننے کی تھیوری'' (Theory of knowledge) تھی۔ اسی روایت کے اندر رہتے ہوئے ارسطو نے یہ بتایا کہ علم کس طرح یا تو انڈکیٹو (استقرائی) استدلال کی مدد سے حاصل ہوتا ہے یا ڈیڈکیٹو (استخراجی) استدلال کی مدد۔ لیکن سب ہی یونانیوں کے نزدیک چونکہ انسانی تجربے میں آنے والی چیزیں کبھی ایک سی نہیں رہتیں، ان کا ''علم'' ممکن نہیں۔ علم اس چیز کا ممکن ہے جسے ابدی طور پر ثبات ہو، جو ہمیشہ ایک سی رہے۔ لیکن کون سی چیز ہے جسے ابدی ثبات میسر ہے؟ مادیت پسند فلسفی کہتے تھے کہ ایٹم دائمی ہے۔ ائیڈیلیسٹ کہتے تھے کہ خیالئے، (جو کائنات سے ماورا بھی ہو سکتے ہیں، لیکن کچھ اور کے خیال میں انفرادی اشیاء میں مظہر بھی) ابدی ہیں اور اس لئے ان کا علم حاصل کیا جا سکتا ہے۔

افلاطون کے خیال میں خوبصورتی اپنی ایبسٹریکٹ صورت میں (یعنی خیالیے کی حیثیت سے) قابل فہم ہے، مادی اشیاء خوبصورت نہیں ہوتیں کیونکہ خالص خیالات (خیالیے) کائناتی

اشیاء میں مکمل طور پر ظاہر نہیں ہوتے اور جیسے جیسے اشیاء بدلتی ہیں ویسے ویسے اور بھی ناقص ہوتی رہتی ہیں۔ جن چیزوں کو چھوا جا سکتا ہے، سونگھا جا سکتا ہے۔ یا سنا جا سکتا ہے وہ مستقل تغیر کا شکار رہتے ہیں۔ ان کے متعلق جو کچھ ہم ''جانتے'' ہیں وہ دراصل علم نہیں ہوتا، محض رائے ہوتی ہے جو ان اشیاء کے تغیر کے ساتھ ساتھ بدلتی رہتی ہے۔ علم کے اس تصور نے اس بحث کو بہت متاثر کیا ہے کہ معاشرے کے مستقبل کے رہنماؤں کے لیے نیچرل سائنسز بہتر ہیں یا ہیومینیٹیز (ادب، آرٹ، زبان وغیرہ) لیکن یہ بحث ایک چیز کو جو تعلیم کے دائرے قطعی خارج کر دیتی ہے وہ ہے مستقبل کے ورکرز کے لیے پیشہ ورانہ تربیت۔

افلاطون محافظوں یا سیاسی راہنماؤں کے لیے جو نصاب تعلیم تجویز کیا تھا وہ صدیوں یورپ کے تعلیمی نظام میں چھایا رہا۔ اس نصاب میں زیادہ وسعت لانے کے لیے موسیقی اور جسمانی ورزشوں کو بھی شامل کر لیا جاتا تھا۔ موسیقی سے مراد وہ تمام فنون لطیفہ تھے جو اعلیٰ تہذیبی اقدار سے تعلق رکھتے ہیں۔ اس کے تحت ریاضی، جیومیٹری، فلکیات اور موسیقی کے علم کا مقصد انسان میں قوت استدلال پیدا کرنا تھا اور اسے ابدی اشیاء کے ادارک کے قابل بنانا تھا۔ ریاضی کا یہ غیر افادی پہلو برطانیہ کے سوا یورپ کے دوسرے ملکوں میں تعلیم کا ایک حصہ بنا رہا۔ ہوسکتا ہے اسی چیز نے استادوں کو بھی یہ سوچنے پر آمادہ کیا ہو کہ اسکولوں میں صرف وہ مضامین ہی پڑھائے جائیں جن کے مواد کو ریاضی کے منطقی معیار کے مطابق ترتیب دیا جا سکے۔ چنانچہ ایسنشیلزم والے نصاب میں صرف چند ایسے مضامین ہی منتخب کئے جاتے ہیں جن کی باطنی منطق اور باہمی ربط قطعی طور پر واضح ہو۔ یہ مضامین جو منطقی ترتیب کے ساتھ پڑھائے جاتے ہیں پڑھنے والے کو وہ علمی استعداد اور اخلاقی سیرت عطا کرتے ہیں جس کی توقع معاشرہ کے رہنماؤں سے کی جاتی ہے۔

اس نظریہ کی روشنی میں ہی آزاد خیالی پر مبنی سات فنون کی تعلیم کا نصاب قرون وسطیٰ میں رائج تھا۔ چہار علمی نصاب ...... یعنی موسیقی، فلکیات، جیومٹری اور ریاضی کی تعلیم ٹھوس علمی بنیاد کے لیے ضروری تھی۔ تین علم، یعنی گریمر، خطابت اور فلسفہ یا منطق کو اس لیے ضروری سمجھا جاتا تھا کہ اس کے ذریعے لازمی علم حاصل کیا جاتا تھا۔ سات فنون کے نصاب کو رومن کیتھولک کلیسا کے حلقوں بالخصوص ٹومس اکوائنس کی طرف سے زبردست تائید حاصل ہوئی۔ کہا جا سکتا ہے کہ کلیسا کی طاقت نے یہ ممکن بنایا کہ یورپ کے نصاب تعلیم میں غیر مذہبی مضامین کو شامل کیا جائے۔ اس کا جواز افلاطون اور ارسطو کے نظریات سے حاصل کیا گیا۔

جب کلیسا کی طاقت کو نقصان پہنچا تو ایسینشلزم کے متبادل نصاب تعلیم پر غور کیا گیا۔ سترہویں صدی میں گیلیلو اور دوسرے سائنس دانوں کو جو سزائیں دی گئیں وہ سائنسی علوم کے بڑھتے ہوئے اثرات کو روکنے کے لیے ہی دی گئی تھیں۔ سیاسی حالات کی تبدیلی نے پروٹسٹنٹ ماہرین تعلیم کو یہ موقع فراہم کیا کہ وہ قابل قدر علم کے سوال کے نئے جواب تلاش کریں۔ اس کا سہرہ چیکو سلاویکیہ کے ماہرین تعلیم کومینیس کے سر بندھتا ہے کہ اس نے انسائیکلو پیڈزم (encyclopaedism) کا نظریہ نصاب پیش کیا جو ایسینشیلزم کے نظریہ کی ضد تھا اور جس نے انگلستان کے کے سوا تمام یورپی ملکوں کے نصاب کو بہت متاثر کیا۔

2۔انسائیکلوپیڈزم

انسائیکلوپیڈزم کی بنیاد اس تصور پر ہے کہ تعلیم میں تمام انسانی علوم کو شامل کیا جانا چاہیئے۔ کومینیس نے نیا نظریہ پیش کرنے سے پہلے مروجہ نصاب پر یہ نکتہ چینی کی کہ وہ فطرت کی پیروی نہیں کرتا۔ عام تعلیم سے متعلق اس کا نظریہ اس تصور پر مبنی ہے کہ مظاہر فطرت کا مشاہدہ کیا جائے اور اس کے قوانین کو سمجھا جائے۔ تعلیم چونکہ حواس کے ذریعہ حاصل کی جاتی ہے اس لئے کومینیس کا نصاب اس طرح تیار کیا جاتا ہے کہ پہلے حواس کی تربیت کی جائے۔ اس موقف نے اس بات کا جواز پیدا کیا کہ کتاب سے سیکھنے سے پہلے فطرت کی کتاب سے سیکھا جائے۔ انسائیکلوپیڈی نصاب میں چیزوں کا علم اور الفاظ کا علم ساتھ ساتھ آگے بڑھتے ہیں۔

کومینیس کا خیال ہے کہ اسکولوں میں بچوں کو ان کی مادری زبان میں گریمر کے مطابق پڑھایا جائے تاکہ وہ اشیاء کے بارے میں جان سکیں۔ بچوں کو معلوم ہونا چاہیئے کہ حساب کس طرح کیا جاتا ہے، وزن اور پیمائش کیسے کی جاتی ہے۔ نیز دینی آیات انہیں زبانی یاد ہونا چاہئیں ۔ جامع نصاب میں اخلاقی اقدار، معاشیات، سیاسات، تاریخ عالم، کرہ ارض کی ساخت اور اس کی پوزیشن، سیاروں کی حرکات، طبیعیات، جغرافیہ، فنون لطیفہ اور دست کاریوں کے علوم شامل ہونا چاہئیں۔

اٹھارویں صدی کے آخر میں فرانسیسی انقلابیوں نے جو نصاب تجویز کیا اس میں ان دونوں نصابی تجاویز کی بازگشت سنائی دیتی تھی، گو یہ ایک دوسرے سے متضاد تھے۔ فرانس کے سیاسی اور معاشرتی نظام کو تبدیل کرنے کیلئے جو پالیسیاں وضع کی گئیں تھیں یہ تجاویز ان کا حصہ تھیں۔ ان

میں نمایاں تجاویز وہ تھیں جن میں پیریکلیز کے نظریات کا اعادہ کیا گیا تھا۔ نئے نصاب کا بنیادی خیال یہ نظریہ تھا کہ تمام انسانوں میں قوت استدلال ہوتی ہے اور وہ اخلاقی نظریات قبول کر سکتے ہیں۔ اس سے اس خیال نے تقویت پائی کہ انسانوں کو حکمرانوں اور محکموں میں تقسیم نہیں کرنا چاہیئے۔ پیریکلیز کے نزدیک تمام انسانوں میں جو قوت استدلال یا سماجی ذمہ داری پائی جاتی ہے وہ کسی بھی جمہوری معاشرے کے شہریوں کے لیے یہ ممکن بناتی ہے کہ اگرچہ سیاسی پالیسیاں وضع نہ کر سکیں لیکن اپنے رہنماؤں کے بارے میں فیصلہ کر سکتے ہیں۔ فرانسیسی فلسفی کندور سے نے اسکولوں کے لیے جو سیاسی فریضہ مقرر کیا ہے وہ یہ ہے کہ تمام شہریوں کو ان کے حقوق سے آگاہ کیا جائے۔ انہیں سماجی فرائض اور ذمہ داریوں سے واقف کرایا جائے، اور قومی اسکولوں کے نظام کو ایسے اعلیٰ ترین قابلیت رکھنے والے شاگردوں کا انتخاب کرنا چاہیئے اور انہیں تعلیم دینا چاہیئے جو قوم کی راہنمائی کر سکیں۔

اس نصاب کے لیے جو مضامین تجویز کئے گئے ان میں ریاضی، قدیم وجدید زبانیں طبیعیاتی اور حیاتیاتی سائنس، جغرافیہ، تاریخ، فنون لطیفہ اور میکینیکل ڈرائنگ شامل تھے۔ نپولین کے زمانہ میں جو نظام تعلیم وضع کیا گیا تھا اس کی پیروی میں پوری انیسویں صدی کے یورپ میں جو نصاب تعلیم رائج رہا اس میں دس سے زیادہ مضامین لازمی تھے۔ اس سے ثانوی اسکولوں کی تعلیم کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے جس کے ذریعہ قوم کی رہنمائی کے لیے نوجوان تیار کئے جا رہے تھے۔ یہ طرز نصاب سارے یورپ میں رائج تھا سوائے برطانیہ کے جہاں جمہوری سیاسی نظام کے باوجود ثانوی اسکولوں میں سپشلائزڈ نصاب برقرار رکھا گیا تھا۔ یہ اسکول تجارتی اور سیاسی رہنماؤں اور انتظامیہ کے افراد کی ضرورتیں پوری کرنے کے لیے قائم کئے گئے تھے۔

یورپ کے تمام ملکوں میں نصاب کا انسائیکلوپیڈیائی نمونہ رائج تھا، لیکن ہر ملک نے علم کی نوعیت اور اسے حاصل کرنے کے طریقوں کے بارے میں اپنی جو قومی پالیسیاں وضع کی تھیں ان سے فرانس، اسپین، اٹلی، جرمنی، پولینڈ، اسکینڈے نیویا کے ملکوں اور روس میں رائج نصابوں کا فرق معلوم کیا جا سکتا تھا۔ ان ملکوں میں ابھی پچھلے دنوں تک نصاب میں تمام قابل ذکر مضامین شامل تھے۔ تاہم فرانس کے نصاب پر دیکارت کے علمیاتی مفروضوں کے اثرات تھے جن سے یہ معلوم ہوتا ہے کہ علم کا اطلاق کس طرح کیا جا رہا تھا۔ دیکارت کے نظریہ کا مغز اس کا وہ مشہور قول ہے کہ ''میں سوچتا ہوں اس لئے میں ہوں'' اس سے علم کے دانش ورانہ اور عقلیت پسندانہ رویہ کا

جواز ملتا ہے۔اس کا اظہار فرانسیسی استادوں کے اس انداز سے ہوتا ہے کہ وہ تحریری متن کا تنقیدی جائزہ لینے میں ہی خاصہ وقت صرف کرتے ہیں۔

3۔ پولی ٹیکنکی نظام

پولی ٹیکنکی نظام فرانسیسی نظام جیسا ہی ہے۔اس طرز میں لینن کے اس موقف کو عملی شکل دی گئی ہے کہ انسان کے تمام عمرانی، معاشیاتی اور تاریخی تجربات اسکولوں کے نصاب میں شامل ہونا چاہئیں۔ پولی ٹیکنک نظام کا فرق کارل مارکس کے اس بیان سے واضح ہوتا ہے جو اس نے انیسویں صدی کے اوائل میں لانرکشر (اسکاٹ لینڈ) میں روبرٹ اوئن کے فیکٹری اسکول کے بارے میں دیا تھا۔اس کا خیال یہ تھا کہ نصاب تعلیم کو معاشرہ کی پیداواری زندگی سے متعلق ہونا چاہیئے۔کارل مارکس کے سیاسی نظریات فوراً قبول کر لئے گئے اور اس میں بھی کوئی شبہ نہیں کہ اس نے تعلیم کے بارے میں جو چند تبصرے کئے ہیں۔انہیں سوشلسٹ ملکوں میں صحیح ثابت کیا گیا ہے اور یہ بتایا گیا ہے کہ تعلیم کو معاشرہ کے پیداواری نظام سے متعلق ہونا چاہیئے۔لیکن یہ نظام ان ملکوں میں نہیں چل سکتا جہاں افلاطون کا بتایا ہوا طبقائی نظام رائج ہو اور وہ نظام فرد کے رویہ اور شعور کی تخلیق کر رہا ہو۔ پولی ٹیکنک نظام کا مقصد یہ ہے کہ جب محنت کش طبقے ذرائع پیداوار پر قابض ہو جائیں نجی مالکوں کے استحصال سے آزاد ہو جائیں تو انہیں اس جھوٹے شعور سے بھی نجات دلائی جائے جو انہیں سرمایہ دار معاشرہ سے ورثہ میں ملا ہے۔

پولی ٹیکنک نظام اس لئے وضع کیا گیا تھا کہ اس کے ذریعہ سچے کمیونسٹ پیدا کئے جائیں جو معاشرہ کو سرمایہ داری سے سوشلزم تک اور پھر کمیونزم تک پہنچا سکیں۔اس کا فلسفہ یہ ہے کہ حیاتیاتی عوامل، بیرونی اثرات اور طبقاتی کشمکش کے تاریخی عوامل مل کر فرد کے شخصیت کی تشکیل کرتے ہیں۔مارکسی مفکروں کے نزدیک نفسیاتی عوامل بھی مادی عوامل کے تابع ہوتے ہیں اور ان کی بنیاد بھی فزیولوجی (علم الاعضا) ہی ہے۔اس لئے اس کی کوئی وجہ نظر نہیں آتی کہ ان بچوں کے سوا جن کے دماغ کو جسمانی طور پر کوئی نقصان پہنچا ہے باقی تمام بچے دُنیا کے تمام علوم حاصل نہ کر سکیں۔

اس میں کوئی شبہ نہیں کہ اس نظام کو ان تمام ملکوں میں نظریاتی طور پر قبول کیا گیا جہاں سوشلسٹ نظام رائج تھا۔لیکن اس کے ساتھ ہی یہ بھی ماننا پڑے گا کہ استادوں کے لیے اس پر عمل

کرنا بہت مشکل تھا۔ کسی نظریہ کو عمل سے ہم آہنگ کرنے اور تعلیم کو معاشرہ کی پیداواری نظام سے متعلق کرنے کیلیئے قابل قدر علم کے اس تصور سے بالکل مختلف رویہ اختیار کرنے کی ضرورت ہے جو افلاطون نے پیش کیا تھا اور جسے اساتذہ کی کئی نسلوں نے پروان چڑھایا تھا۔ پولی ٹیکنک نظام کو ماننے والے استادوں کے لیے بھی یہ بہت مشکل ہوتا ہے کہ کسی بھی مضمون کے عام اُصول باضابطہ طور پر اس طرح بیان کرسکیں کہ اس مضمون کے معاشی اثرات کا پتہ چل سکے۔

تاہم روسی نظام تعلیم اور اس سے متعلق فزیولوجی پر مبنی نظریات، تعلیم کو بطور انسانی حق قبول کرنے کے سلسلے میں افلاطون کے نظریہ کے مقابلے میں زیادہ حقیقت پسندانہ رویہ اختیار کرتے ہیں۔ سائنسی علوم کے فروغ سے جو حالات پیدا ہوئے ان سے صنعتی ترقی ہوئی اور تمام ملکوں میں ہوئی خواہ وہ کوئی بھی سیاسی نظریہ رکھتے تھے۔ افلاطون کے نظریات پر مبنی تعلیم نے ترقی کی راہیں اس لئے نہیں کھولیں کہ ان نظریات کے مطابق تبدیلی تنزلی کا سبب ہوتی ہے اور صرف ابدی حقائق کا علم ہی ممکن ہے۔ ادھر یہ بھی کوئی حیرت کی بات نہیں ہے کہ امریکہ میں جہاں سائنسی ترقی کی وجہ سے نہایت تیزی کے ساتھ صنعتی ترقی ہوئی پولی ٹیکنک کے متبادل ایک اور نظام تعلیم انیسویں صدی کے آخر میں رائج کیا گیا۔

4۔ پریگمیٹزم (افادیت پسندی)

پریگمیٹزم کے امریکی نظام کی تشکیل میں بھی انہیں تفکرات کا حصہ ہے جو کارل مارکس کو تھے۔ امریکی رہنما ان اثرات سے باخبر تھے جو معاشرے پر صنعتی، تجارتی اور تمدنی ترقی سے مرتب ہوتے ہیں۔ اُنہوں نے اجتماعی طور پر امریکی جمہوریت کے لیے ایک معقول توجیہہ تلاش کرنے کی کوشش بھی کی۔ امریکی جنگ آزادی کے وقت جیفرسن اور اس کے رفقا نے جو ادارے قائم کئے تھے وہ اس زرعی معاشرہ کے لیے تھے جس میں غلام رکھے جاتے تھے۔ خانہ جنگی اور عورتوں کی آزادی نے امریکی معاشرہ کی سیاسی بنیاد تبدیلی کردی تھی۔ سائنسی علوم کے اطلاق سے اس کی معاشی بنیاد بدل رہی تھی۔ افادیت پسند مفکروں نے محسوس کیا کہ اگر امریکی اداروں کو معاشرتی تبدیلیوں کا ساتھ دینا ہے تو قانون، نفسیات، ریاضی، طب اور تعلیم کے نظریات میں بھی تبدیلی پیدا کرنا ہوگی۔

ابتدا میں افادیت پسندوں کے درمیان جو بحث مباحثے ہوئے ان کے علاوہ جون ڈیوئی

نے جو نیا نصابی تصور پیش کیا وہ بالکل مختلف تھا۔ یہ تصور ہربرٹ اسپنسر کے اس نظریہ سے مشابہ تھا جو اس نے اپنی کتاب ''تعلیم'' میں پیش کیا تھا اور جس میں یہ سوال اٹھایا گیا تھا کہ ''کون سا علم زیادہ قابل قدر ہے؟'' اس کا جواب تھا کہ ایسا علم جو انسان کو مسائل سے نبٹنے کے قابل بنائے اور ان مسائل کا مقابلہ کرنے کے لیے تیار کرے جو ایک جمہوری معاشرہ میں پیش آسکتے ہیں۔ اس نظریہ کی روشنی میں یہ بحث شروع ہوئی کہ ''اہم مسائل کیا ہیں؟'' اسپینسر نے کہا کہ صحت مند زندگی، باعزت روزی، اچھی خاندانی زندگی، بہتر تمدنی رشتے، آرام و آسائش کا حق اور اخلاقی فیصلے کرنے سے متعلق تمام معلامات اہم مسائل ہیں۔ ڈیوئی اور دوسرے افادیت پسندوں نے مسائل کی اس درجہ بندی کو قبول کیا جس میں عام تعلیم اور پیشہ وارانہ تعلیم کے درمیان فرق نہیں کیا جاتا۔

ڈیوئی نے ان مسائل کی نشاندہی کی جو شہری ماحول میں قائم اسکولوں کے نصاب کی تیاری میں مرکزی نکتہ کا کام دے سکتے ہیں۔ اس نے اپنے ابتدائی مضامین اس وقت لکھے جب وہ شکاگو یونیورسٹی میں پڑھا رہا تھا۔ اس وقت شکاگو ایسا شہر تھا جس کی آبادی بے تحاشہ بڑھتی چلی جارہی تھی۔ مارکس کی طرح ڈیوئی بھی محسوس کرتا تھا کہ صنعتی ترقی نے جو مسائل پیدا کئے ہیں ان کا مقابلہ انقلابی طریقوں سے ہی ہوسکتا ہے۔ لیکن مارکس کی طرح وہ یہ نہیں مانتا تھا کہ یہ مسائل صرف مزدوروں اور سرمایہ داروں کی طبقاتی کشمکش کی وجہ سے پیدا ہوئے ہیں۔ وہ اس بات سے مطمئن نہیں تھا کہ سو سال پہلے مرتب کیا جانے والا آئین آج کے مسائل حل کرنے میں مدد دے سکتا ہے۔ لیکن وہ ان امریکی اقدار کو بھی برقرار رکھنا چاہتا تھا جو ورمونٹ میں گزارے جانے والے اپنے بچپن سے اس کے ساتھ تھیں۔ ڈیوئی کو احساس تھا وہ جس قسم کا چھوٹا سا تعلیمی ماحول قائم کرنا چاہتا ہے وہ شکاگو کے شہری علاقہ میں قائم نہیں کیا جاسکتا۔ چنانچہ اس نے تجویز پیش کی کہ پرائمری اسکولوں کو چھوٹی سی برادری کا درجہ دے دیا جائے اور نصاب تعلیم میں ایسے مضامین رکھے جائیں جو بچوں کو ان مسائل سے نبٹنا سکھائیں جو کسی بھی سرحدی شہر میں پیش آسکتے ہیں۔

مارکس کی طرح ڈیوئی کے نزدیک بھی پیداواری عمل سب سے زیادہ تعلیمی عمل ہوتا ہے۔ چنانچہ یہ دونوں استادوں کو یہ ذمہ داری سونپتے ہیں کہ وہ پیشہ ورانہ سرگرمیوں کے ذریعہ ہی بچوں کے اندر اخلاقی اقدار بھی پروان چڑھائیں۔ ڈیوئی برلنگٹن میں جن پیشوں سے واقف ہوا تھا اس نے ان میں بچوں کے لیے مناسب پیشے تلاش کئے اور انیسویں صدی کے زرعی معاشرہ کی

جمہوری اقدار کو معیار بنایا۔ مارکس نے سرمایہ دار ملکوں کے کارخانوں میں ذرائع پیداوار کا جائزہ لیا اور تعلیمی سرگرمیوں کے لیے ان عوامل کو منتخب کیا جو سوشلسٹ معاشرہ کی پیداواری زندگی میں کار آمد ہو سکتے تھے اور اس قسم کے معاشرہ کی اقدار پر اصرار کیا۔ ان دونوں فلسفیوں کا سیاسی پس منظر بالکل مختلف تھا لیکن اُنہوں نے اس بات پر اتفاق کیا کہ عام تعلیم کی ٹھوس بنیاد ڈالنے کے لیے ضروری ہے کہ پیشہ وارانہ سرگرمیوں کو تعلیم کی بنیاد بنایا جائے اور اسکول کے نصاب میں پیداواری زندگی کے شعبے اصل موضوع ہونا چاہئیں۔ افلاطون نے تعلیم اور تربیت کے درمیان جو امتیاز کیا تھا مارکس اور ڈیوئی نے اسے ایسا ہی غلط قرار دیا جیسے علمی جستجو اور پیداواری عمل کے درمیان کیا جاتا ہے۔ اُنہوں نے اس قسم کے کسی فرق کو تسلیم کرنے سے انکار کر دیا۔

ڈیوئی نے اپنا فلسفہ پرائمری اسکولوں کے لیے وضع کیا تھا لیکن اس کے پیروکاروں نے جب ثانوی اسکول قائم کیے تو اس کا اطلاق ان پر بھی کیا۔ چنانچہ پریگمیٹزم کا نصابی نظریہ یورپ کے نصابی نظریہ کے متبادل کے طور پر سامنے آیا۔ انگلستان کے پرائمری اسکولوں میں نظریاتی طور پر اسے قبول نہیں کیا گیا ہے لیکن عملی طور پر اکثر اسکولوں میں اسے قبول کر لیا گیا ہے۔ اس کا اثر اعلیٰ تعلیم پر بھی پڑا ہے۔ بہر حال عملی افادیت کے نظریہ میں دو قسم کے رجحان نظر آتے ہیں۔ ایک میں تو بچے کو تعلیم کا مرکز تصور کیا جاتا ہے اور بچے کو معیار بنا کر نصاب تیار کیا جاتا ہے۔ دوسری طرف معاشرہ کو مرکز ماننے والے اساتذہ جو اپنے آپ کو ڈیوئی کا پیروکار ہی کہتے ہیں، ان کا خیال ہے کہ تعلیم کا مقصد معاشرہ کی تعمیر نو ہونا چاہیئے۔ اگر بچے کی ضرورت کو معاشرہ کی صورت حال کے حوالے سے دیکھا جائے تو ان دونوں رجحانات میں سمجھوتہ ہو سکتا ہے۔ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے۔ ڈیوئی کا مقصد اس نصاب تعلیم کے ذریعہ اسکولوں کو ایک تعلیمی برادری بنانا تھا۔ لیکن شہری اسکولوں میں دیہی اور زراعتی اقدار کس حد تک جاری کی جا سکتی ہیں؟ یہ سوال مشکل تھا پھر بھی 1945ء کے بعد اکثر ملکوں میں جو تبدیلیاں آئیں ان کے بعد ان ملکوں میں ڈیوئی کے طرز نصاب کو ہی رائج کیا گیا۔

بہر حال اوپر نصاب کے جن چار طریقوں کا ذکر کیا گیا ہے۔ ان میں سے پریگمیٹزم اور پولی ٹیکنیک کے نظریئے، ان مسائل کا نظری حل پیش کرتے ہیں۔ جو 1945ء کے بعد ان ملکوں میں پیدا ہوئے جو یورپی طرز کی تعلیم کے اسکولوں میں موجود تھے جہاں تعلیم اور تربیت میں فرق کیا جاتا تھا اور جہاں علم کی مختلف اقسام الگ الگ موجود تھیں۔

نصاب میں اصلاح کی مخالفت اوراس کی سیاست

حقیقت یہ ہے کہ 1945ء کے بعد سے وقتاً فوقتاً نصاب تعلیم کے بارے میں پریشانی کا اظہار کیا جاتا رہا ہے۔ 1945ء میں یونیسکو کے چھ بانی ارکان نے اعلان کیا کہ ناخواندگی کا خاتمہ صرف اسی صورت میں ممکن ہے کہ ڈیوئی کے افادیت پسند نظریات کی روشنی میں نصاب تعلیم مرتب کیا جائے۔ اس کے بعد یونیسکو کی طرف سے ''بنیادی تعلیم'' کے سلسلے میں مختلف ناموں سے ناخواندگی کے خاتمے کے لیے کئی پروگرام پیش کیے گئے۔ ان پروگراموں کا بنیادی اُصول یہ تھا کہ بچے ان سرگرمیوں کے ذریعہ زیادہ سیکھتے ہیں جو ان کے ماحول سے متعلق ہوتی ہیں۔ یورپ کے پرانے طرز تعلیم کے مقابلے میں بین الاقوامی طور پر رائج کیا جانے والا یہ غیر روایتی تعلیمی رویہ زیادہ کارآمد ثابت ہوااوراس سے تعلیم عام کرنے میں بڑی مدد ملی۔

بعض مقامات پر بین الاقوامی دباؤ بھی بہت زیادہ تھا۔ دوسری جنگ عظیم کے فوراً بعد امریکی مشن نے جاپانی اسکولوں کے نصاب میں تبدیلی کی کوشش کی۔ امریکیوں کا خیال تھا کہ جنگ سے پہلے کی جاپانی تعلیم (شوشین) سے تنگ نظر قوم پرستی کا جذبہ ابھرتا ہے۔ ان کا خیال تھا کہ اس اخلاقی تعلیم کی جگہ معاشرتی علم کی تعلیم دی جائے۔ اُنہوں نے یہ بھی سفارش کی کہ نصاب تعلیم میں مضامین کو مرکزی حیثیت دینے کے بجائے ڈیوئی کے نصاب اور طرز تعلیم کو رواج دیا جائے۔

چین میں طویل مسلح جدوجہد کے بعد کیمونسٹ حکومت قائم ہوئی تو وہاں بھی نصاب تعلیم میں تبدیلی کی بحث شروع ہوئی۔ کیمونسٹ رہنماؤں کو مارکس، لینن اور اسٹالن کے نظریات میں وہ خوبی نظر آئی جس کے ذریعہ وہ اپنے عوام کو مغربی علوم سے روشناس کراسکتے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ اگر کیمونسٹ پارٹی کی قیادت میں جدید صنعتی معاشرہ قائم کرنا ہے تو اس قسم کے علوم کی بہر حال ضرورت ہوگی۔ لیکن چین اور روس کے درمیان جو اختلافات پیدا ہوئے اس سے اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ ایک ملک کے نصابی نظریہ کو دوسرے ملک میں نافذ کرنا کتنا مشکل ہے اور کسی سیاسی نظریہ کے حامل استادوں کے لیے پولی ٹیکینک طرز تعلیم کے اُصولوں کو عملی شکل دینا کتنا دشوار ہے۔

ادھر خواندگی کے علمی پروگرام کی ناکامی اور جاپان میں ٹیچرز یونین کی طرف سے سیاسی

نظریات پر مبنی نصاب تعلیم کی مخالفت نے ثابت کیا کہ نصاب تعلیم میں اصلاح کا م بین الاقوامی سطح پر کرنا آسان نہیں ہے ۔ یور پی برادری کے قیام کے لیے جو معاہدہ کیا گیا ہے اس میں تعلیم کے شعبے کا ادغام شامل نہیں ہے۔ اس سے بھی اندازہ لگایا جاسکتا ہے کہ تعلیم کو خالصتاً علاقائی اور قومی نقطہ نظر سے دیکھا جاتا ہے اور اسی لحاظ سے اس پر بحث وتمحیص کی جاتی ہے۔ یور پی برادری کے مختلف ادارے سالہا سال سے تعلیم کے بارے میں مواد اکٹھا کر رہے ہیں ۔ 1972ء میں 9 فروری کو ایک قرارداد منظور کی گئی جس کے مطابق برادری کی بنیاد پر تعلیم کے لیے اتنی گنجائش رکھی گئی ہے کہ ان ملکوں کے وزرائے تعلیم باہمی مفاد کی بنیاد پر آپس میں بات چیت کر سکتے ہیں۔ یور پی برادری نے تعلیم کے ان مسائل پر کبھی غور نہیں کیا جو قومی سطح پر حل کئے جاسکتے ہیں۔ اس بات کا امکان بھی نہیں ہے کہ پورے یورپ کی بنیاد پر کوئی نصاب تعلیم تیار کیا جائے حالانکہ یور پی ملکوں کے درمیان آزادانہ آمد ورفت شروع ہوجانے اور تعلیمی لیاقت میں ہم آہنگی پیدا ہوجانے کے بعد شاید اس قسم کے نصاب کی ضرورت ہوگی۔ لیکن خیال ہے کہ اگر ایسی کوئی تجویز پیش کی گئی تو قومی عصبیت اس قسم کے کسی معاہدے کے مقابل آئے گی۔

جنیوا میں یونیسکو کا جو عالمی ادارہ تعلیم ہے وہ نصاب تعلیم سے متعلق بحث ومباحثہ کیلئے فورم کا کام دیتا ہے۔ اس کی بین الاقوامی کانفرنسوں میں عمومی قسم کے معاملات پر تو مندوبین کے درمیان اتفاق رائے ہو جاتا ہے لیکن اسے کسی بھی ملک کی قومی پالیسی پر اثر انداز ہونے کا اختیار نہیں ہے۔ وہ ادارہ کسی ملک کے نظام تعلیم اور اس کے مسائل پر رپورٹ تو پیش کرتا ہے لیکن اس ملک کے نصاب تعلیم میں اصلاح پر وہ اثر انداز ہونے کی کوشش نہیں کرتے۔ اس ادارے یا اس قسم کے دوسرے اداروں جیسے امریکی ریاستوں کی تنظیم (OAS) اور جنوب مشرقی ایشیاء کے ملکوں کی تنظیم (Asean) کو اپنے رکن ممالک کے نصاب تعلیم پر کوئی اختیار نہیں ہے۔ البتہ ان کے اجلاسوں میں نصاب تعلیم پر بحث مباحثے ہوتے ہیں۔ اس سلسلے میں بین الاقوامی مباحثوں کا دیر پا اثر ہونے کا امکان بھی نہیں ہے۔ زیادہ سے زیادہ یہ ہوسکتا ہے کہ اس سے رائے عامہ ہموار کی جاسکے لیکن اس سے کسی متبادل نصاب تعلیم پر غور کرنے کی حوصلہ افزائی نہیں ہوگی۔

کئی بڑے ملکوں میں اپنے نصاب تعلیم پر فکرمندی کا اظہار کیا گیا ہے اور اس میں حیرت کی کوئی بات نہیں ہے۔ اس تشویش کا اظہار سب سے پہلے امریکہ اور سوویت یونین میں کیا گیا جہاں 1945ء سے پہلے ہی ثانوی درجوں میں نصاب تبدیل کر دیا گیا تھا اگر چہ دونوں میں اس

تبدیلی کی وجوہ مختلف تھیں۔ 1950ء کی دہائی میں ماہرین تعلیم اور عام لوگوں کی طرف سے امریکی ہائی اسکولوں پر نکتہ چینی کی گئی اور کہا گیا کہ ان کا نصاب تعلیم یورپ کے اسکولوں سے کمتر ہے۔ 1957ء میں جب روس نے اپنا پہلا مصنوعی سیارہ خلا میں بھیجا تو ''افادیت پسند نظام تعلیم'' نکتہ چینی اور بھی بڑھ گئی۔ اس تیز و تند جنگ میں ایک طرف اساتذہ اور یونیورسٹیوں کے پروفیسر تھے تو دوسری طرف صنعت کار اور سیاستدان تھے۔ اگرچہ سیاستدانوں کی طرف سے اساتذہ پر بہت پہلے سے زبردست دباؤ تھا کہ نصاب تعلیم میں تبدیلی کی جائے لیکن 1983ء میں A Nation at Risk اور اس قسم کی دوسری رپورٹوں کی اشاعت سے ظاہر ہوتا ہے کہ 1958ء سے 1983ء تک امریکی اسکولوں کے نصاب میں کوئی نمایاں تبدیلی نہیں ہوئی تھی۔ ان رپورٹوں میں امریکی اسکولوں کے نصاب کی کمزوریاں درج کی گئی تھیں۔

1958ء میں خروشیف نے پولی ٹیکنک نظام کے تحت روسی تعلیم کو زندگی سے زیادہ قریب لانے کی کوشش کی۔ لیکن وہ ناکام ہو گیا، حالانکہ اس کے نئے نصاب کو کمیونسٹ پارٹی کی سنٹرل کمیٹی اور یونیورسٹیوں اور اسکولوں کے اساتذہ کی حمایت حاصل تھی۔ ان دنوں روس کے اندر جو بحث مباحثے ہوئے ان سے اندازہ ہوتا ہے کہ پولی ٹیکنک نظام کی تشریح کے بارے میں جو تاریخی نوعیت کے اختلافات چلے آ رہے تھے۔ اُنہوں نے تعلیمی شعبے میں بھی ان جھگڑوں کو بڑھاوا دیا۔ اس سے یہ بھی ظاہر ہوا کہ ابھی تک استادوں پر یورپی نظام کا اتنا اثر تھا کہ وہ تعلیم کو روس کی روزمرہ زندگی کے قریب لانے والے اُصول دل سے قبول کرنے پر آمادہ نہیں تھے۔ ان میں سے اکثر استادوں کو جدید ٹیکنالوجی کا علم نہیں تھا یا بہت کم علم تھا۔ اگر امریکہ کے مقابلے میں روس کے اندر ہونے والے ان مباحث کی زیادہ تشہیر نہیں کی گئی تو اس سے ثابت ہوتا ہے کہ استادوں کا طبقہ اس نظام تعلیم کو عملی جامہ پہنانے سے روکنے میں کامیاب ہو گیا تھا جو نظام 1920ء کے اوائل سے تسلیم شدہ مانا جا رہا تھا۔

امریکہ اور روس کی طرح فرانس، برطانیہ اور مغربی یورپ کے دوسرے ملکوں میں بھی نصاب تعلیم تبدیلی کرنے کی رفتار سست ہی رہی اور جو تبدیلی کی بھی گئی وہ ایسیشیلزم اور انسائیکلوپیڈزم کے دائرہ میں رہ کر ہی کی گئی۔ حالانکہ نصاب تعلیم تیار کرنے اور اسے منظور کرنے کا کام انتظامیہ کی جانب سے کیا گیا لیکن اس کے اصل بنانے والے استاد وہی جو پرنگمیٹزم اور پولی ٹیکنک نظریہ کی وکالت کرتے تھے۔ بعض مقامات پر ان تبدیلیوں میں سیاسی نظریات کو بھی دخل

تھا۔ چند مقامات پر اصلاح پسندوں نے نصاب کے غیر ملکی نمونے اپنانے پر ہی اصرار کیا لیکن اکثر ملکوں میں یونیورسٹی میں داخلے کی شرائط ایسی تھیں کہ ان کی وجہ سے ثانوی اسکولوں کے نصاب میں تبدیلی مشکل ہو گئی۔ کیونکہ اسکولوں کی پالیسی عام طور پر یہ رہتی ہے کہ ان کا نصاب ایسا ہو جو طلبا کو یونیورسٹی کے لیے تیار کرے، حالانکہ اس پالیسی کے خلاف کافی شور مچایا گیا۔

بہرحال امریکی نظریہ نے اپنے لئے تھوڑی سی جگہ بنائی خاص طور سے برطانیہ کے اسکولوں میں۔ دوسرے یورپی نظاموں میں اسے زیادہ جگہ نہیں ملی۔ مثلاً فرانس میں 1945ء کے بعد امریکہ اور برطانیہ کے ماہرین تعلیم سے متاثر ہو کر بعض ماہرین نے les classes nouvellesرائج کرنے کی کوشش کی لیکن اس نظام کو ایک مختصر سے حلقے میں کچھ عرصے تک مقبولیت حاصل رہی اس کے بعد استادوں کے بڑے حلقے میں اسے پسند نہیں کیا گیا۔ اس تبدیلی کے سب سے بڑے مخالفSociete de Agreges کے ارکان تھے جو اسکولوں میں پڑھاتے تھے اور وزرات تعلیم کے ان ارکان کے دُشمن تھے جو نصاب میں تبدیلی چاہتے تھے۔ چنانچہ نصاب کی بنیاد انسائیکلوپیڈزم ہی رہی۔ لیکن برطانوی ثانوی اسکولوں کا نصاب انتہائی سپیشلائزڈ رہا حالانکہ وہاں بھی گریڈ 6 کے نصاب کا دائرہ وسیع کرنے کی کوشش کی گئی تھی۔ اس بحث میں حصہ لینے والوں میں یونیورسٹیوں کے پروفیسر، تعلیمی اداروں کے منتظمین، خاص طور سے قومی سطح کے اداروں کے منتظمین، شامل تھے۔ لیکن تعلیمی پالیسی وضع کرنے، اسے منظور کرانے اور اس پر عملدرآمد کرنے کے سلسلے میں ان کا اثر ورسوخ کام نہیں آیا۔ 1980ء کی دہائی کے آخر میں تھیچر حکومت نے ایک زیادہ وسیع بنیادوں پر نصاب تعلیم رائج کرنے کی کوشش کی۔ لیکن اساتذہ کی تنظیموں اور لیبر پارٹی نے اس کی شدید مخالفت کی اور کہا کہ ہر اسکول میں نصاب تعلیم پر استادوں کی گرفت ہی نظام تعلیم کے لیے مفید ہے۔

نوآبادیاتی نظام کے خاتمے کے بعد نوآزاد ملکوں کے اندر نصاب تعلیم میں تبدیلی کرنا کوئی آسان کام نہیں تھا۔ ان ملکوں کے برسر اقتدار رہنماؤں اور ماہرین تعلیم نے یورپ کا نوآبادیاتی نظام تعلیم ختم کرنے اور قومی اُمنگوں اور مقامی اقدار سے ہم آہنگ نصاب رائج کرنے کی خواہش ظاہر کی۔ اس میں یہ خواہش بھی شامل تھی کہ مغربی زبانوں (انگریزی، فرانسیسی اور ہسپانوی وغیرہ) کی جگہ اپنی زبان یا زبانوں کو ذریعہ تعلیم بنایا جائے۔

لیکن اس سے اور بھی سیاسی مسائل پیدا ہو گئے کیونکہ ان میں سے اکثر ملکوں میں کئی

زبانیں بولی جاتی ہیں۔اس کے علاوہ بچوں کے والدین بھی چاہتے تھے کہ ان کے بچے کسی بین الاقوامی زبان کے ذریعہ تعلیم حاصل کریں۔ چنانچہ ان ملکوں کے مقابلے میں جو طویل عرصے سے آزاد چلے آرہے تھے نو آزاد ملکوں میں مختلف اور متضاد مفادات کے باہم تصادم کی وجہ سے نصاب اور ذریعہ تعلیم کا مسئلہ تعلیمی سے زیادہ سیاسی بن گیا۔

مختصر یہ کہ قومی حکومتوں کی خود مختاری اور اکثر استادون کی قدامت پسندی کے باعث نصاب تعلیم کے نظریات پر بین الاقوامی اثر و رسوخ ایک ممنوعہ شئے بن گیا ہے چنانچہ اس سلسلے میں جو بین الاقوامی سطح پر بیان دیئے جاتے ہیں وہ نیک خواہشات سے زیادہ اور کچھ نہیں ہوتے۔ عملاً ان کا کوئی اثر نہیں ہوتا۔ کسی ایک ملک کی طرف سے دوسرے ملک پر اثر بھی نہیں ڈالا جاسکتا ۔ جاپان اور جرمنی کے تجربات گواہ ہیں کہ کسی دوسرے ملک کے ماہرین تعلیم کی طرف سے کسی ملک کا نصاب تعلیم بدلنے کی کوشش زیادہ کامیاب نہیں ہوتی۔ لیکن اگر اس قسم کی کوشش کافی زمانہ تک کی جاتی رہے تو شاید تبدیلیاں لائی جاسکتی ہیں، جیسے کچھ نو آبادیاتی ملکوں کے تجربہ سے ظاہر ہوتا ہے۔ اساتذہ جو تعلیم کے پاسبان ہوتے ہیں وہی اس کے مخالف ہوتے ہیں۔ دوسری جنگ عظیم کے بعد فاتح قوموں نے جرمنی کو دو حصوں میں تقسیم کر دیا تھا۔ ایک حصہ امریکہ برطانیہ اور فرانس کے زیر اثر تھا، دوسرا روس کے زیر اثر، ہر حصے میں اپنے طور پر نصاب تعلیم میں اصلاحات کرنے کی کوشش کی گئی لیکن چالیس سال گزرنے کے باوجود جرمنی کا اپنا روایتی نظام تعلیم ختم نہیں کیا جاسکا اور وہاں وہی نصاب جاری رہا جس کے رو سے علمی تعلیم کے اور پیشہ وارانہ تعلیم کے شعبے الگ الگ ہی رہے۔

جن ملکوں میں ان کے اپنے ماہرین تعلیم نے سطحی طور پر نصابی تبدیلیاں کیں انہیں قبول بھی کیا گیا اور آہستہ آہستہ انہیں عملی جامہ پہنایا گیا۔ جب تک نئے نظریات کو استادوں کی اکثریت دل سے قبول نہ کرے اس وقت تک یہ ممکن نہیں کہ نصاب تعلیم میں تبدیلی کو موثر طور پر عمل میں لایا جاسکے۔ حتیٰ کہ امریکہ میں بھی، جہاں پریگمیٹیزم فلسفے کے نظریات قریب ایک صدی سے رائج ہیں۔ وہاں بھی آج نصاب کی منظور شدہ کتابیں یورپی اسکولوں کی کتابوں سے کچھ زیادہ مختلف نہیں ہیں۔

تقابلی مطالعہ سے معلوم ہوتا ہے کہ معاشرتی تبدیلیوں کے ساتھ نصاب تعلیم کو ہم آہنگ کرنا کرنا کتنا مشکل کام ہے۔ 1945ء کے بعد یورپ میں جو تبدیلیاں آئیں اور سیاسی جماعتوں کے

رہنماؤں نے ملکوں کے سیاسی ڈھانچے میں تبدیلی پیدا کی اس سے نصاب تعلیم میں تبدیلی کا احساس بھی بڑھا۔لیکن مغربی یورپ میں ایسا نہیں ہوا۔ یہاں نصاب تعلیم میں تبدیلی تین شعبوں تک محدود ہیں (۱) خاص قسم کے طلبہ کے لیے ترجیحی بنیادوں پر مضامین کی درجہ بندی۔یعنی ان طلبہ کے لیے یونانی اور لاطینی زبان کی تعلیم میں کمی جو یونیورسٹی میں داخلے کی تیاری کررہے ہیں۔(۲) ہر مضمون میں سے صرف ان حصول کا انتخاب جو زیادہ دقیع ہوں اور اسی حساب سے اس مضمون کے اسباق میں کمی۔مثلاً طبیعیات کی تاریخ سے صرف ان اُصولوں کا انتخاب جو مظاہر قدرت کا پوری طرح احاطہ کرسکیں۔(۳) اختیاری مضامین کی تعداد میں اضافہ۔مضامین کی ایک وسیع تعداد میں سے طلبہ کو اپنی پسند کے مضامین چننے کی اجازت۔

یہ بہت بڑی ناکامی تھی اور شاید اسی لئے ان لوگوں کی طرف سے شدید مایوسی کا اظہار کیا گیا جو پہلے کومپری ہینسیو اسکولوں کے نظام کے زبردست حامی تھے اور سمجھتے تھے کہ اس طرح تعلیم کو بطور انسانی حق ہر شخص کو فراہم کیا جاسکے گا۔ یہ بات ابھی بحث طلب ہے کہ مغربی یورپ کے تناظر میں امریکی پریگمیٹیزم پر مبنی نظام تعلیم یورپ کے ماہرین تعلیم قبول کریں گے یا نہیں اور کیا وہ مناسب بھی ہوگا یا نہیں۔

یہ مسئلہ اسکولوں کے اس نظام میں بھی اسی شدت کے ساتھ موجود ہے جو یورپی انداز سے متاثر ہیں اور جہاں استاد تعلیم کے اسی روایتی تصور کے ساتھ چمٹے ہوئے ہیں کہ کون سا علم زیادہ قابل قدر ہے۔آج ماہرین تعلیم کے سامنے جو سب سے بڑا اور سب سے اہم مسئلہ ہے وہ یہ ہے کہ نصاب تعلیم کے ایسے نظریات کیسے وضع کئے جائیں جن کے ذریعے روایتی اقدار قربان کئے بغیر جدید صنعتی و ٹیکنالوجیکل معاشرہ تخلیق کیا جاسکے۔

ڈیوئی کو بھی یہی مسئلہ درپیش تھا۔اس سے یہ کہنا مقصود ہے کہ اس مضمون میں نصاب کے جن چار نظریات کا ذکر کیا گیا ہے ان کے مقابلے میں ایسا کوئی نصاب ابھی تک پیش نہیں کیا گیا ہے جسے واقعی ان کے متبادل نظام کہا جاسکے۔ زیادہ سے زیادہ یہ کیا گیا ہے کہ ان میں ہی تھوڑا بہت ردوبدل کردیا گیا ہے۔

بلکہ سچی بات تو یہ ہے کہ ردوبدل کی ان چھوٹی موٹی کوششوں کی بھی مخالفت کی گئی ہے۔ تاہم یہ بھی ممکن نہیں ہے کہ روایتی نظریات کی طرف واپس جانے سے جدید دور کے تعلیمی مسائل حل ہوجائیں، حالانکہ ایسے لوگ بھی موجود ہیں جو اس کی وکالت کررہے ہیں۔اب ضرورت

اس بات کی ہے کہ اینیشلزم اور انسائیکلو پیڈ زم، پولی ٹیکنک اور پریکمیٹک نظاموں کا نئے سرے سے جائزہ لیا جائے اور ان کے متبادل کسی دوسرے نظام کی عدم موجودگی میں اس بات کو دیکھا جائے کہ ان چاروں نظاموں پر اپنے اپنے ملک میں کیا مباحث ہوئے اور ان میں کیا کیا تبدیلیاں کی گئیں۔ اور یہ بھی دیکھا جائے کہ پریکمیسٹک اور پولی ٹیکنک نظام کو ایک سیاسی معاشرہ سے دوسرے سیاسی معاشرہ میں منتقل کرنے کی کیسے کوشش کی گئی۔

12۔ ہندوستان میں نصاب کیلئے جدوجہد

برائن ہومز اور مارٹن میکلین

ہندوستان میں نصاب کیلئے جدوجہد

برطانوی روایات، قدیم فلسفے اور متبادل نظام

برائن ہومز اور مارٹن میکلین

نوآبادیاتی حکام نے ہندوستان کے تعلیمی اداروں کو سب سے پہلے 1781ء میں امداد دی۔ طویل عرصہ برطانوی نظام تعلیم رائج رہنے کی وجہ سے اس نظام نے اس ملک میں خاصی گہری جڑیں پکڑ لی ہیں۔ لیکن برطانوی نوآبادیاتی تعلیم کا ورثہ جدید ہندوستان سے کوئی تعلق نہیں رکھتا کیونکہ ہندوستان اپنے رقبے، تہذیب اور اپنی معیشت کے اعتبار سے سابق حکمرانوں کے ملک سے بالکل ہی مختلف ہے۔

1983ء میں ہندوستان کی آبادی اسی کروڑ کے قریب تھی۔ فی کس آمدنی 1983ء میں 260 ڈالر) کے لحاظ سے وہ دُنیا کا غریب ترین پندرھواں ملک ہے اور اس کی آبادی کا بڑا حصہ زراعت کے ساتھ وابستہ ہے۔ تاہم ہندوستان اپنی صنعتی پیداوار کے لحاظ سے دُنیا کے پہلے دس ملکوں میں شامل ہو گیا ہے۔ اس کی بیس فیصد آبادی شہروں میں رہتی ہے۔ اس میں وہ لوگ بھی شامل ہیں جو فی شہر دس لاکھ سے زیادہ آبادی والے آٹھ شہروں میں رہتے ہیں۔

1947ء میں ہندوستان دو حصوں میں تقسیم ہو گیا۔ ایک پاکستان اور دوسرا ہندوستان۔ لیکن مذہبی اقلیتیں اسی طرح ہندوستان میں موجود رہیں (یعنی مسلمان، سکھ، عیسائی، بودھ اور پارسی) آبادی کی اکثریت قومی زبان ہندی سمجھ لیتی ہے۔ لیکن اس کے ساتھ دوسری سینکڑوں زبانیں بھی موجود ہیں اور بولی جاتی ہیں۔

ان معاشی اور ثقافی حالات نے ہندوستان میں تعلیمی تبدیلیوں کے مطالبات میں مسلسل اضافہ کیا۔ فی کس اتنی کم آمدنی والی آبادی کی اکثریت کے دیہی معیشت پر انحصار کی وجہ سے یہ مطالبات بڑھے کہ تعلیم ایسی ہونی چاہیئے جس سے دیہی آبادی کی اکثریت کے حالات زندگی بہتر بنائے جاسکیں۔ لیکن شہری اور صنعتی ترقی کا دباؤ اتنا زیادہ تھا کہ اس نے خالصتاً دیہی بنیادوں پر نظام تعلیم کی بنیاد کھڑی کرنے کی اجازت نہیں دی۔

مذہبی تقسیم اور خاص طور سے لسانی تقسیم نے ایسے مطالبات کو جنم دیا کہ تعلیم میں مختلف مذہبی اور ثقافتی حلقوں کی اُمنگوں کی عکاسی ہونی چاہیئے۔لیکن قومی یک جہتی اور غیر وابستہ ملکوں کے سلسلے میں ہندوستان کے اہم کردار کی روشنی میں ضرورت اس امر کی تھی تعلیم کے ذریعہ ہندوستان کی قومی یکجہتی کا واحد تشخص اُجاگر کیا جائے۔ اس تشخص کو صرف مختلف ثقافتوں کی روایتی تقسیم سے ہی نہیں اس غیر ملکی ثقافت اور غیر ملکی نظام تعلیم سے بھی خطرہ تھا جو خاص طور سے برطانیہ سے آیا تھا اور ابھی تک مسلط تھا۔

کون سا علم؟

ہندوستان میں گونا گوں علمی روایات اپنا رنگ دکھا رہی ہیں۔ ایک طرف برطانیہ کا نو آبادیاتی طرز تعلیم ہے تو دوسری طرف مہاتما گاندھی کا ''بیسک ایجوکیشن'' (بنیادی تعلیم Basic education) کا وہ نظام جو ہندوستان میں قوم پرستی کی تحریک کے دوران ابھرا تھا۔اس کے ساتھ ہی نو آبادیاتی نظام سے پہلے کے روایتی نظام تعلیم کا تصور بھی موجود ہے جو زیادہ تر ہندوؤں کی مذہبی روایات اور کسی حد تک مسلمانوں اور بودھوں کی روایات سے اخذ کیا گیا ہے۔

ہندوستان میں برطانوی نظام نو آبادیاتی حکومت کے شروع میں ہی رائج کر دیا گیا تھا۔ اس کا مقصد ہندوستان کے نظام تعلیم کو برطانیہ کے خصوصی تعلیمی اداروں کے نصاب کی طرز پر ڈھالنا تھا۔اس کی سفارش لارڈ میکالے نے 1835ء کی اپنی رپورٹ میں کی تھی۔اس رپورٹ میں تجویز پیش کی گئی تھی کہ تعلیم کا مطمح نظر ایسے پڑھے لکھے لوگ پیدا کرنا ہوگا جن کی ثقافتی اور اخلاقی اقدار پوری طرح یورپی ہوں۔ یہاں یہ امر قابل ذکر ہے کہ برطانیہ کے نصابی نظریہ ''ایسنشلزم'' کے بنیادی اُصولوں میں اخلاق، انفرادیت اور مضامین میں ہی قابل قدر علم تلاش کیا جاتا تھا اور وہ علم بھی زیادہ تر سماجی اور سیاسی اشرافیہ کی دسترس میں ہوتا تھا۔ان اصولوں کے تحت تعلیم میں ادب، تاریخ اور فلسفے کو ہی اہمیت دی گئی تھی۔ان علوم کا تعلق قدیم یونان اور روم اور پھر برطانیہ اور یورپ کے ادب وفن سے ہوتا تھا۔ میکالے کی نیت یہ تھی کہ ہندوستان کے اونچے طبقوں میں یہ تعلیم رائج کی جائے تا کہ وہ برطانیہ کے اُصول اور یورپی اخلاقیات اپنا لیں۔

اب یہ بھی عین ممکن تھا کہ ایسنشلزم کے اُصولوں کو استعمال کر کے خود ہندوستانی روایتی علوم ہی سے تعلیمی نصاب کا انتخاب کیا جائے۔ یہی نقطہ نظر تھا مستشرقین کا۔ان کا خیال یہ تھا کہ

ان اُصولوں سے انحراف کئے بغیر جن سے علم کی قدر و قیمت کا اندازہ لگایا جاتا ہے۔ ہندوستان کی اپنی زبان، ادب اور ثقافت کو بھی نصاب میں جگہ دی جاسکتی ہے۔ میکالے یہ بات ماننے کے لیے تیار نہیں تھا اور دراصل اس نے اپنا نوٹ مستشرقین کے خلاف ہی لکھا تھا۔

برطانوی حکومت جس طرح اپنی تعلیم کو ہندوستان میں رائج کر رہی تھی اس پر خود برطانیوی کولونیل ماہرین تعلیم کو ایک اور وجہ سے بھی اعتراض رہا۔ اُنہوں نے کہا کہ ایسنشلزم کے اُصول کا تو خیال رکھا جارہا ہے لیکن صرف اس حد تک کہ اس کی مدد سے مضامین کا انتخاب کیا جارہا ہے۔ مگر اینشلزم کی جو روح ہے، جو اس کا بنیادی مقصد ہے اس کی طرف توجہ نہیں دی جارہی ہے۔ ہندوستان میں تعلیم کو محض ایک وسیلہ بنادیا گیا ہے۔ اینشلزم والے نصاب کے پیچھے جو تصور کارفرما تھا وہ تو یہ تھا کہ مستقبل کے سیاسی رہنماؤں اور انتظامیہ کے اعلیٰ افسروں میں ملک کی خدمت کا اور عدل وانصاف کا جذبہ پیدا کیا جائے، لیکن اس مقصد پر کوئی اصرار نہیں کیا جارہا ہے۔ کسی بھی سطح پر طریقہ تدریس ایسا نہیں تھا جس میں شاگرد کا انفرادی طور پر تعلیم کا مرکز بنایا جارہا ہو۔ اس کے برخلاف ہو یہ رہا تھا کہ گو اسپیشلسٹ تعلیم کے مختلف پہلوؤں کو، یعنی نہایت سخت امتحانات کے ذریعہ معاشرے کیلئے مستقبل کے اعلیٰ رہنماؤں کا انتخاب کرنا، کم عمر میں ہی بچوں کو کسی مخصوص مضمون میں سپشلائز کرانا اور ہومینیٹز (آرٹس کے مضامین) کو اونچا درجہ دینا، ان کو تو باقاعدہ طور پر اختیار کیا جارہا تھا، لیکن اس مضبوط اخلاقی اور انفرادیت پرور تعلیم کے بغیر جو ان چیزوں کے لیے بنیاد مہیا کرتی ہے۔

بہرحال 1950ء کی دہائی میں جب صنعتی ترقی کا منصوبہ تیا کیا گیا تو اس کے تحت انجینئرنگ، مینجمنٹ اور دوسرے پیشہ وارنہ تعلیم کے ادارے کھولے گئے۔ لیکن نیچرل سائنس اور انجینئرنگ نے فوراً مقبولیت بھی حاصل کرلی تب بھی خاص تعلیم کے لیے ابتدا میں ہی طلبہ کا انتخاب اور کسی علم میں ابتدا میں ہی اسپشلائز کرنے کا نظام اسی طرح برقرار رہا۔ دوسری طرف طلبہ اور حکومت تو نئے مضامین کو افادی پہلو سے دیکھ رہے تھے (خاص طور سے معاشی ترقی کے نقطہ نظر سے) لیکن اعلیٰ تعلیمی ادروں کے اساتذہ اب بھی ''ہیومینسٹریز'' اور ''ایسنشلزم'' پر ہی زور دے رہے تھے۔ اس کا اثر ان مضامین پر بھی پڑا جو پیشہ ورانہ فنون سے تعلق رکھتے تھے۔

مہاتما گاندھی نے نوآبادیاتی نصاب کا متبادل نظام پیش کیا تھا۔ 1973ء میں بنیادی تعلیم کی جو واردھا اسکیم تیار کی گئی تھی اس کا مقصد یہ تھا کہ سات سے چودہ سال کا ہر بچہ بنیادی تعلیم

سے بہرہ ور ہوجائے ۔ یہ تعلیم ایسی ہو جو مستقبل میں ان کی زندگی بنانے کے کام آئے۔ ان سکولوں میں انگریزی کے بجائے ذریعہ تعلیم اپنی زبان ہونا چاہیئے ۔ اور تعلیم مقامی یا علاقائی ثقافت سے شروع ہونا چاہیئے۔ نصاب میں ان روایتی دست کاریوں کو ضرور شامل ہونا چاہیئے جو اس گاؤں یا اس علاقے میں پائی جاتی ہیں جہاں بچے رہتے ہیں، جیسے سوت کاتنا، اور کپڑا بننا۔

مہاتما گاندھی کی یہ تجاویز نوآبادیاتی حکومت کے خلاف تحریک کے تناظر میں پیش کی گئی تھیں۔ اس کا مرکزی محور کسانوں کی زندگی تھا۔ انگریزی زبان کو صرف اس لئے مسترد نہیں کیا گیا تھا کہ وہ غیر ملکی حکمرانوں کی زبان ہے، بلکہ اسے اس لئے بھی رد کیا گیا تھا کہ اس کا تعلق شہروں کے اس اعلیٰ طبقہ سے تھا جس کا دیہی زندگی سے کوئی رشتہ نہیں تھا۔ دست کاریوں کی تربیت پر زور اس لئے دیا گیا تھا کہ ایک تو اس کی آمدنی سے طلبہ اپنا تعلیمی اور گھریلو خرچ پورا کرسکتے تھے دوسرے اس طرح غیر ملکی آقاؤں کی ثقافت کے بجائے عام آدمی سے ان کا رشتہ گہرا ہوتا تھا۔

انگریزوں کی آمد سے پہلے کے علوم کا تعلق ہندومت اور اسلام سے تھا۔ ہندومت کے دو اُصول ''کرم اور دھرم'' تعلیم سے متعلق رویہ کا تعین کرتے تھے۔ کرم اس معاشرہ میں فرد کی حیثیت متعین کرتا ہے جس میں وہ پیدا ہوتا ہے اور دوبارہ جنم لیتا ہے ۔ دھرم وہ فرائض ہیں جو فرد اپنی حیثیت اور مرتبہ کے مطابق انجام دیتا ہے۔ کسی فرد نے اپنے فرائض کس طرح ادا کئے ہیں اس کا فیصلہ اس بات سے ہوتا ہے کہ دوسرے جنم میں اس کا مرتبہ بڑھا دیا گیا ہے یا گھٹا دیا گیا ہے۔

کرم ہندو سماج میں ذات پات کی تقسیم رکھتا ہے (چنانچہ برہمن اعلیٰ ذات کا مذہبی رہنما ہے جسے اعلیٰ ترین علم حاصل کرنے کا حق ہے۔ کشتری یا چھتری، راجہ، سورما یا فوجی ہیں۔ دیش، تاجر اور کسان ہیں۔ شودر، کمتر ذات کا اچھوت، ہریجن ہے)۔ اعلیٰ ذات کے دھرم میں روحانی تپسیا اور اس کے ذریعہ نروان کا حصول شامل ہے۔ برطانوی ایسنشلزم کے نظام کی طرح اس نظام میں بھی اخلاقی علم پر بہت اصرار تھا جو وجدان کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے۔ یہ تصور ہندو روایات اور برطانوی روایات دونوں میں مشترک ہے کہ بعض علوم صرف خاص لوگوں کے لیے ہی ہوتے ہیں۔

لیکن ہندو اور برطانوی روایات میں فرق بھی ہے۔ ہندو روایات کے تحت اعلیٰ ترین علم اپنی کیفیت میں روحانی ہوتا ہے اور وجدان کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے، جبکہ برطانوی روایت

میں اعلیٰ ترین درجہ اخلاقی تعلیم کو دیا جاتا ہے جو کسی بھی سیاسی رہنما کے لئے بنیادی شرط ہے۔ جن ہندوؤں نے برطانوی طرز کے مخصوص تعلیمی اداروں میں بھی تعلیم حاصل کی اُنہوں نے بھی سیاسی طور پر کارآمد علم کو دل سے قبول نہیں کیا۔

ہندومت جامد مذہب نہیں ہے۔ وہ علوم کے مختلف نظاموں اور مختلف تصورات کے ساتھ سمجھوتہ کرتا رہا ہے۔ حتیٰ کہ اس نے ان نظریات کے ساتھ بھی کبھی کبھی سمجھوتہ کیا جو اس کے بنیادی اُصولوں کی ضد تھے۔ ہندوؤں نے برطانیہ کے ایشنلزم کے تصور، فرد کے مقام، سماج کی ہیئت اور سماج میں علم کی حیثیت سے متعلق برطانوی نظریات کو فوری طور پر مسترد نہیں کیا بلکہ اس کے ساتھ سمجھوتہ کرنے کی کوشش کی۔ اس کا نتیجہ ایک مصنوعی اور سطحی قسم کے علم کی شکل میں ظاہر ہوا۔ یعنی ایشنشلزم کے تصور کو تو مان لیا گیا لیکن اس دل سے قبول نہیں کیا گیا۔

ہندو علوم ایک ہزار سال قبل مسیح میں چار دویدوں میں جمع کئے گئے تھے۔ یہ دیدیں تحریری شکل میں آج بھی موجود ہیں۔ ان کی روایات کے تحت جو تعلیمی ادارے قائم کئے گئے اُنہوں نے 300 عیسوی سے 1100 عیسوی تک ایشیا بھر سے علم کے پیاسے لوگوں کو اپنی طرف راغب کیا۔ بعد میں ویدک علوم میں توسیع کی گئی اوور اس میں ریاضی، فن تعمیر اور سنگ تراشی کو بھی شامل کر لیا گیا۔ لیکن اٹھارویں صدی میں انگریزوں کا اثر ورسوخ بڑھنے سے پہلے ہی علم کی یہ ہندروایت ختم ہو چکی تھی۔ اس نظام تعلیم کی کوئی ایسی مضبوط اور ٹھوس بنیاد نہیں تھی جس پر نوآبادیاتی حکومت کے دور میں یا اس کے بعد ہندو نظام تعلیم کی عمارت کھڑی کی جاتی۔ اٹھارویں صدی کے بعد ہندو روایات گھروں تک محدود ہو گئیں۔ پھر وہ تعلیمی اداروں میں نظر نہیں آئیں۔

ہندومت کے بعض عناصر کو، خاص طور سے جن کا تعلق ذات پات اور چھوت چھات سے تھا، انیسویں صدی میں ابھرنے والی قوم پرستی کی تحریکوں نے مسترد کر دیا۔ گاندھی جی نے ایک ایسا نظام تعلیم اور تعلیم کا ایسا فلسفہ پیش کیا جس کا بنیادی مقصد نچلی ذاتوں کو تعلیم کے مواقع فراہم کرنا تھا اور جس میں معاشی ترقی پر زیادہ زور تھا۔ تعلیم کی یہ قوم پرست پالیسی دراصل ہندو اور برطانوی دونوں روایات پر حملہ تھا۔

علم کا اسلامی تصور جدید ہندوستان کی زندگی سے بہت قربت رکھتا تھا۔ اگرچہ ہندوستان میں مسلمان آبادی کے لحاظ سے کم تھے لیکن ان کے تعلیمی ادارے نوآبادیاتی دور میں اور اس کے اوائل میں بھی بہت مضبوط اور مستحکم اور بہت ترقی یافتہ تھے۔ ان میں بہت سے ہندو بھی تعلیم

حاصل کرتے تھے۔ ہندوستان میں اسلامی تعلیم بھی ہندوستانی ورثہ اور تاریخی تجربات کا ہی حصہ ہے۔

اسلامی فلسفہ علم تحکمانہ اور الہامی ہے۔ سچا اور قابل قدر علم وہ ہے جو خدا کی طرف سے نازل کیا گیا ہے، انسانوں نے اسے پیدا نہیں کیا۔ اس کا سرچشمہ قرآن ہے جسے قدیم مفسروں کی تفسیروں کے ذریعہ سمجھا جاسکتا ہے۔ اسلامی تعلیم کا پہلا اور لازمی مرحلہ قرآن پڑھنا اور سمجھنا ہے۔

قرآنی آیات، احادیث اور دوسری کتابیں زیادہ تر اُصول اخلاق اور ان تصورات پر مبنی ہیں جن کے ذریعہ انسان احکام خداوندی کی پیروی کرتا ہے اور بنی نوع انسان کی فلاح کے لیے کام کرتا ہے۔ چودھویں صدی عیسوی میں شمالی افریقہ کے مسلم فلسفی امام غزالی نے اور ابن خلدون نے عقلی علوم، مثلاً ریاضی اور طبیعیاتی سائنس، کی تعلیم پر بہت زور دیا۔
اس کی ایک وجہ یورپ کے ساتھ مقابلہ تھا۔ لیکن اس قسم کے علوم اعلیٰ درجوں میں ہی پڑھائے جاتے تھے۔ عام تعلیم میں صرف ونحو، منطق، فلسفہ، فقہ، حدیث اور تفسیر کو ہی رہنے دیا گیا۔

قابل قدر علم کا اسلامی تصور برطانیہ کے ایسنشلزم والے تصور سے مختلف نہیں ہے۔ قابل قدر علم کا افلاطونی تصور بھی تعلیم کے اخلاقی مقصد پر زور دیتا ہے اور اس کا سرچشمہ بعض کتابوں اور عقلی اور امپیریکل طریقہ تعلیم کے بجائے وجدان کو قرار دیتا ہے۔ اسلامی نظریہ تعلیم اور برطانوی تصور تعلیم کے درمیان تنازعہ اُصول فلسفہ علم میں اختلافات کی بناء پر کم اور برطانوی تعلیم میں عیسائیت پر مبنی عقائد کی بنا پر زیادہ تھا۔ آزادی کے بعد یہ اختلافات ایک طرف تعلیم کے اسلامی تصور اور دوسری طرف غیر مذہبی، ٹیکنا کریٹک اور افادیت پسندانہ تصورات کے درمیان زیادہ شدت کے ساتھ ابھرے۔

برطانوی نوآبادیاتی طرز تعلیم کے تحت تسلیم شدہ قابل قدر علوم کے تصور اور قومی تصورات کے درمیان اس وقت اختلافات زیادہ شدید ہوئے جب یہ سوال سامنے آیا کہ ہندوستانی اسکولوں میں جو تعلیم دی جائے وہ مغربی علوم (زبان، ادب، مذہب، تاریخ اور فنون لطیفہ وغیرہ) سے متعلق ہو یا اس کا ماخذ ہندوستانی ثقافت ہو۔ لیکن ایسنشلزم کا برطانوی تصور اور ہندو روایات (کسی حد تک اسلامی روایات بھی) اخلاق، انسان دوستی اور روحانی علوم کو اہمیت دینے کے

معاملے میں ایک دوسرے سے متفق تھے (اگرچہ ایسنشلزم کے تصور اور ہندو روایات کے مقابلے میں اسلامی تصور میں انسانوں کی درجہ بندی نہیں کی جاتی)۔ چنانچہ برطانوی تصور نے ہندوستان کی سرزمین میں جڑیں پکڑلیں کیونکہ وہ کسی حد تک ہندوستان کی قدیم روایات سے قریب تھی۔

گاندھی جی کی اسکیم کے تحت عام تعلیم کو عام آدمی کی دسترس میں لانے یا اسے ملکی معیشت کے ساتھ ہم آہنگ کرنے کی کوششوں میں اس لئے رکاوٹیں پیدا ہوئیں کہ خاص لوگوں تک علم کو محدود رکھنے والا اور انسان دوستی کا وہ مخصوص تصور اب تک جاری تھا جو برطانوی نوآبادیاتی نظام کی دین تھا اور جسے بعض پرانی ہندو روایات کی حمایت بھی حاصل تھی۔

دوسرے ملکوں کی طرح یہاں بھی اسکولوں اور اعلیٰ تعلیمی اداروں کے استاد ہی پرانے روایتی نظام کی حمایت زور شور سے کر رہے تھے۔

کن طلبہ کے لیے؟

ہندوستان میں خاص لوگوں کی تعلیم کے لیے علم کا برطانوی تصور اسی طرح برقرار رہا، خاص طور سے ثانوی اور اعلیٰ تعلیمی اداروں میں۔ البتہ 1947ء کے بعد تعلیم کو جمہوری بنانا اور کم سے کم ابتدائی تعلیم کو عام آدمی کی دسترس تک پہنچانا حکومت کا سیاسی اور تعلیمی مقصد قرار دیا گیا۔ گذشتہ برسوں میں ابتدائی تعلیم میں عام لوگوں کی زیادہ سے زیادہ شرکت سے ثانوی اسکولوں کی تعداد بڑھانے کے مطالبات زور پکڑ گئے ہیں۔ لیکن نچلی سطح پر جتنے زیادہ تعلیم کے مواقع کئے جائیں گے اتنا ہی ایسنشلزم کے نصاب کی بنیاد کمزور پڑتی جائے گی۔

لیکن ہندوستان میں تعلیم کا پھیلاؤ یکساں نہیں ہے۔ اس کی وجہ ایک تو یہ ہے کہ نچلے درجوں کے بعد امتحانوں کا سخت نظام موجود ہے جس کے ذریعہ اعلیٰ تعلیم کے لیے طلبہ کا انتخاب کیا جاتا ہے۔ دوسرے طلبہ کے والدین کی معاشی حالت بھی ایک وجہ ہے، یعنی یہ کہ وہ اعلیٰ تعلیم کے لئے کتنے تعلیمی اخراجات برداشت کر سکتے ہیں۔ اعلیٰ تعلیم کے لیے طلبہ کے انتخاب کے اس طریقہ کی وجہ سے نچلی سطح کی تعلیم پر بھی اعلیٰ تعلیم کا نظام ہی اثر انداز ہوتا ہے۔ اگر سیاسی مقاصد نچلی سطح کے اس نظام کو چیلنج بھی کریں تب بھی طلبہ کے انتخاب کا جو طریقہ کار ہے وہ کسی بھی قسم کی اصلاح کی راہ میں رکاوٹ بنا رہے گا۔

ابتدائی تعلیم

1950ء کے ہندوستانی آئین میں کہا گیا ہے کہ دس سال کے اندر اندر چھ سے چودہ سال کی عمر کے تمام افراد کے لیے عام، مفت اور لازمی تعلیم مہیا کی جائے گی۔ اس وقت چھ سے گیارہ سال کے صرف 43 فیصد بچے ابتدائی تعلیم حاصل کر رہے تھے۔ 1970ء کی دہائی میں اکیس میں سے تقریباً نصف ریاستوں میں چھ سے گیارہ سال تک کے افراد کو ابتدائی تعلیم دینے کا ہدف حاصل کرلیا گیا تھا۔ اس عمر کے بچوں کی آبادی کا تناسب 1982ء میں 87 فیصد تھا۔ لیکن 1980ء میں چالیس فیصد ہریجن بچے اور 56 فیصد قبائلی بچے اسکول نہیں جا رہے تھے۔ چھ سے گیارہ سال کی لڑکیوں کے داخلہ کا تناسب (1982ء میں 69 فیصد) لڑکوں سے کم تھا۔

ایلیمنٹری اسکولوں میں طلبہ کی کم تعداد کی وجہ داخلے میں کمی نہیں تھی بلکہ یہ وجہ تھی کہ بچے اسکول چھوڑ کر چلے جاتے تھے۔ چنانچہ 1982ء میں مڈل اسکولوں میں اس عمر کے صرف 44 فیصد بچوں نے داخلہ لیا۔ سب سے بڑا مسئلہ یہ تھا کہ اسکول میں داخل ہونے بچے کسی طرح اسکول نہ چھوڑ جائیں بلکہ وہ اسکول کی تعلیم مکمل کر کے اعلیٰ درجوں تک جانے کے لیے اپنے آپ کو تیار کریں۔

نوآبادیاتی دور میں یا آزادی کے بعد ایلیمنٹری اسکول کبھی وفاقی حکومت کی نگرانی میں نہیں رہے۔ اٹھارویں اور انیسویں صدی میں یہ ایلیمنٹری اسکول پہلے نجی سطح پر شروع کئے گئے تھے جن میں پڑھانے کی فیس لی جاتی تھی۔ اس وقت عیسائی مشنری اسکول بھی تھے، لیکن ان کا اثر زیادہ نہیں تھا۔

نوآبادیاتی حکومت نے ان اسکولوں کو جب مالی امداد دینا شروع کی تو ان کا انتظام ضلع اور شہر کے محکمہ تعلیم کے حکام کے پاس آ گیا۔ ان کے لیے بلدیاتی ادارے رقوم فراہم کرتے تھے۔ 1947ء کے بعد سے ملک کی اکیس ریاستیں ایلیمنٹری اسکولوں کا انتظام کرتی ہیں۔ اسی لئے وہی انہیں مالی امداد فراہم کرنے کی ذمہ دار ہیں۔ ان میں فیسیں بھی شامل ہوتی ہیں۔ اکثر مقامات پر نجی تعلیمی ادارے بھی کھولے گئے ہیں۔

ایلیمنٹری اسکولوں کے نصاب کی اصلاح پر بہت کم توجہ دی گئی ہے۔ اصلاح کے کام میں رکاوٹ کی وجہ ان اسکولوں کا بلدیاتی کنٹرول، پرائیویٹ اسکولوں کی بڑی تعداد کی موجودگی نیز فنڈز کی کمی اور استادوں کا کمتر معیار رہا ہے۔ 1960ء اور 1970ء کی دہائیوں میں اسکولوں میں داخل ہونے والے بچوں کی تعداد میں جو اضافہ ہوا اس کی وجہ سے نصاب کی اصلاح پر توجہ نہیں

کی گئی، ساری توجہ زیادہ اسکول کھولنے پر لگادی گئی۔

ایلیمینٹری اسکولوں کے نظام کے اغراض ومقاصد وفاقی سطح پر متعین کیے گئے تھے۔ ان کا ذکر 1980ء کے پنج سالہ منصوبہ میں اس طرح کیا گیا ہے۔

''اس کا بنیادی مقصد ایک ایسے نظام تعلیم کا نفاذ ہے جو انسان دوستی کی اقدار کی ترویج کرے۔ انسان میں قوت برداشت پیدا کرے، قومی یکجہتی کو فروغ دے۔ سائنسی رویہ، سائنسی میلان اور اپنے اردگرد کی دُنیا سے سیکھنے کی صلاحیت پیدا کرنے کا وسیلہ بنے۔''

لیکن ایلیمینٹری اسکولوں کا نصاب صوبائی یا مقامی سطح پر تیار کیا جاتا رہا ہے جو بہت ہی محدود ہوتا ہے۔ اکثر اسکولوں میں تاریخ اور جغرافیہ کے علاوہ زیادہ سے زیادہ تین مضمون اور پڑھائے جاتے ہیں۔ مڈل اسکولوں میں ایک اور زبان اور تھوڑی سی سائنسی پڑھائی جاتی ہے۔

عملی طور پر ایلیمینٹری اسکولوں پر امتحانوں کا بھوت سوار رہتا ہے۔ اسکول کے اندر اور میونسپل یا ضلع کی سطح پر جو امتحان لئے جاتے ہیں وہی ایک جماعت سے دوسری جماعت میں جانے کا ذریعہ بنتے ہیں۔ اسی طرح مڈل اسکول کے ٹیسٹ بھی ہوتے ہیں۔ اپر سکینڈری اسکولوں میں داخلے کے لیے جو امتحان لئے جاتے ہیں وہ عام طور پر صوبائی محکمہ تعلیم لیتا ہے۔ ان امتحانوں میں اپر سیکنڈری اسکولوں کے نصاب کی ترجیحات پر زیادہ نظر رکھی جاتی ہے۔ حالانکہ حکومت کی پالیسی یہ ہے کہ ایلیمینٹری یا مڈل اسکولوں کی تعلیم پر زیادہ توجہ دی جائے۔

ان امتحانوں کی وجہ سے وقت بہت ضائع ہوتا ہے۔ اس سے ایک تو یہ ہوتا ہے کہ ایک ہی چیز کو بار بار دہرایا جاتا ہے۔ جس سے تدریس کے عمل میں جمود پیدا ہوتا ہے۔ دوسرے تدریس کا مقصد صرف امتحان پاس کرانا اور صرف امتحانوں میں آنے والے مضامین کی تعلیم دینا ہی رہ جاتا ہے۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ابھی تک نوآبادیاتی دور اور آزادی کے فوراً بعد کا وہ دور ہی چل رہا ہے۔ جس میں ایلیمنٹری اسکولوں کا مقصد محض ثانوی اسکولوں کے لئے طلبہ کو تیار کرنا ہوتا تھا حالانکہ ان بچوں کی کم ہی تعداد ثانوی اور اعلیٰ تعلیم تک جاتے ہیں۔

ظاہر ہے قابل قدر علم کی برطانوی روایت نے ایلیمینٹری اسکولوں کی تعلیم پر کہاں غور کیا ہوگا۔ لیکن گاندھی کے ''بیسک ایجوکیشن'' والے فلسفے کی ناکامی ظاہر کرتی ہے کہ نچلی سطح کی تعلیم پر اشرافیہ کے لیے وضع کئے ہوئے تعلیمی نظام کے جو اثرات تھے وہ ابھی تک ختم نہیں کئے جا سکے

ہیں۔

اپرسیکنڈری اوراعلیٰ تعلیم

اپرسیکنڈری اسکول (دو یا تین گریڈ والے سکول) ہمیشہ تعلیم یافتہ اشرافیہ کے انتخاب کے لیے ہی کام میں لائے جاتے رہے ہیں۔ان اسکولوں میں چودہ سے سترہ سال کی عمر کے طلبہ کا تناسب 1980ء 1979ء میں میں 21 فیصد تھا (جبکہ 51-1950ء میں 5 فیصد تھا) ان اسکولوں میں داخلے کی ایک شرط تو امتحان پاس کرنا ہے اور دوسرے ان کی فیس ادا کرنے کی استطاعت ہے کیونکہ بعض صوبوں میں سیکنڈری اسکولوں کی بڑی تعداد نجی ہاتھوں میں ہے۔

ان اسکولوں سے حکومت کا مقصد ظاہر ہے تعلیم یافتہ اشرافیہ پیدا کرنا ہی ہے۔ لیکن 1947ء میں آزادی کے بعد سے اس اشرافیہ کے انتخاب کا مقصد بدل گیا ہے۔نوآبادیاتی دورحکومت میں ان اسکولوں کا مقصد سرکاری افسروں کا ایک خاص طبقہ پیدا کرنا تھا۔ یہ اسکول برطانوی پبلک اسکولوں کی طرز پر بنائے گئے تھے۔ 1950ء کے بعد سے سارا زور اس بات پر ہے کہ صنعتی ترقی کے کام کو آگے بڑھانے کے لیے سائنس اور ٹیکنالوجی کے ماہروں کا ایک طبقہ پیدا کیا جائے۔اس سلسلے میں صرف اتنی تبدیلی ہوئی ہے کے نچلے طبقوں کے لیے نشستیں مخصوص کر دی گئی ہیں۔

1950ء میں تعلیم کے اغراض ومقاصد میں تبدیلی کے باوجود سیکنڈری اسکولوں کے نصاب میں کوئی خاص تبدیلی نہیں کی گئی ہے۔روایتی مضامین جیسے ریاضی، سائنس، تاریخ اور جغرافیہ ایک دوسرے سے غیر متعلق کرکے پڑھائے جاتے ہیں۔ان میں سپشلائزیشن کا عنصر زیادہ ہوتا ہے۔عام طور پر ذریعہ تعلیم مقامی زبان ہوتی ہے۔البتہ انگریزی دوسری زبان کے طور پر پڑھائی جاتی ہے۔

اپرسیکنڈری اسکول کے نظام پر بھی امتحان ہی چھائے رہتے ہیں۔سیکنڈری اسکول اور اپرسیکنڈری اسکول سٹرفکیٹ برطانوی اسکولوں کے سٹرفکیٹ کی طرح ہوتے ہیں۔یونیورسٹیوں کی طرف سے اسکولوں کے امتحان لئے جاتے ہیں۔ ہر مضمون کا الگ امتحان ہوتا ہے اور طلبہ کے لیے چاروں مضامین یاد کرنا ضروری ہوتے ہیں۔طلبہ کی قابلیت کا اندازہ اسکول کے باہر سے کیا جاتا ہے۔چنانچہ نتیجہ یہ ہے کہ ہر جگہ نصاب تعلیم کا معیار ایک ہی ہے۔

ادھر اعلیٰ تعلیمی ادارے ہی پورے نظام کی ہیئت کا تعین کرتے ہیں۔ ہندوستان میں ایک سو یونیورسٹیاں یا یونیورسٹی کے درجہ کے اعلیٰ تعلیمی ادارے موجود ہیں ہیں۔

1979-80 کے سروے کے مطابق سترہ سے تیئس سال کی عمر کے چار فیصد لوگ ہی یونیورسٹی تک پہنچتے ہیں۔ لیکن یونیورسٹیوں کے طلبہ کی تعداد کافی ہے۔

انیسویں صدی میں ہندوستان میں جب یونیورسٹیاں قائم کی گئیں تو ان کے لیے آکسفورڈ یا کیمبرج کو نمونے بنانے کے بجائے لندن یونیورسٹی کا موڈل سامنے رکھا گیا تھا ہندوستان میں یونیورسٹیاں کالجوں کی فیڈریشن ہیں۔ انڈر گریجویٹ تعلیم کالجوں تک دی جاتی ہے۔ اور پوسٹ گریجویٹ تعلیم یونیورسٹیوں میں ہوتی ہے۔ یہ فیڈریشن اس طرح چلتی ہے کہ کالجوں کے امتحان یونیورسٹیاں لیتی ہیں۔ یہ امتحان جو متعلقہ کالج سے باہر سے لیے جاتے ہیں اعلیٰ تعلیم اور نصاب کا معیار قرار پاتے ہیں۔ طلبہ ان امتحانوں کی طرف زیادہ توجہ دیتے ہیں جو روایتی انداز کے سوال کی شکل میں لئے جاتے ہیں۔ یہ مضامین عام طور پر ہیومینیٹیز کے ہی ہوتے ہیں۔

اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے والے طلبہ کی بڑی تعداد 1979-80ء میں تین فیصد سے زیادہ) ان اداروں میں پڑھ رہی ہے جن کے تعلیمی معیار مختلف ہوتے ہیں اور جہاں طلبہ کی تعداد کے مقابلے میں استادوں کی تعداد بہت کم ہے۔ ان حالات میں کمزور طلبہ زیادہ تر ہومینیٹز ہی لیتے ہیں کیونکہ ان میں انہیں زیادہ محنت نہیں کرنا پڑتی۔ ان داروں کے وسائل بھی کم ہوتے ہیں۔ ان کا معیار بیرونی امتحانوں کے ذریعہ برقرار رکھا جاتا ہے۔ ان اداروں میں فیل ہونے والے طلبہ کی تعداد زیادہ ہوتی ہے۔

1947ء سے پہلے اور اس کے بعد اعلیٰ تعلیم کے گرتے ہوئے معیار کو روکنے کے لیے حکومت نے چند اعلیٰ معیار کے ادارے قائم کئے ہیں۔ ان اداروں میں زیادہ تر سائنس اور ٹیکنالوجی کے مضامین پڑھائے جاتے ہیں۔ ان اداروں کو مرکزی حکومت چلاتی ہے اور تعلیم اور ریسرچ کے شعبے میں ان کی شہرت اچھی ہے۔ لیکن عام طالب علم انہی اداروں اور اسی نصاب کے ساتھ بندھا ہوا ہے جس میں ہیومینیٹز کا ہی غلبہ ہے۔

قابل قدر علم کا برطانوی نظریہ ہندوستان کے نظام تعلیم میں آج بھی موجود ہے اگرچہ اس کی شکل کسی حد تک بگڑ چکی ہے۔ سخت امتحانوں کے ذریعہ جس طرح اعلیٰ تعلیم کے لیے طلبہ کا انتخاب کیا جاتا ہے اس سے صرف اشرافیہ کے لئے ہی تعلیم مخصوص کرنے کے نظریہ کو تقویت ملتی

ہے۔یعنی عام تعلیم کے باوجود اعلیٰ تعلیم ایک چھوٹی سی تعداد کے لیے مخصوص ہو کر رہ گئی ہے۔

انتہائی سپشلائزڈ نصاب تعلیم کسی تبدیلی کے عمل سے نہیں گزر سکا ہے کیونکہ اس کے لیے طلبہ کے انتخاب کے طریقہ کار میں تبدیلی کی ضرورت ہے۔اپر سکینڈری اور اعلیٰ تعلیم میں معاشرتی علوم کو اہمیت حاصل ہے کیونکہ یہی مضامین طلبہ کو امتحان میں کامیابی کی ضمانت فراہم کرتے ہیں۔

نصاب تعلیم پر بحثیں

نصاب تعلیم کی بحث میں تین موضوع زیر غور رہے ہیں: بنیادی تعلیم کے حوالے سے ایلیمینٹری تعلیم کی تنظیم، اعلیٰ تعلیم کے نصاب کی اس طرح ترتیب کہ افرادی قوت کی منصوبہ بندی میں مدد مل سکے، اور تیسرے نصاب میں روایتی زبانوں اور ثقافتوں کا مقام۔حکومت نے 1947ء کے بعد نصاب تعلیم میں تبدیلی کی جو سفارشات منظور کی ہیں ان کی وجہ سے حکومت اور استادوں، خاص طور سے یونیورسٹیوں کے پروفیسروں کے درمیان سخت جنگ جاری رہی۔استاد ابھی تک نو آبادیاتی نظام تعلیم کے ساتھ چمٹے ہوئے ہیں۔

''بیسک ایجوکیشن''

1947ء کے بعد حکومت ہندوستان نے جو تعلیمی پالیسی بنائی وہ گاندھی جی کی ''بیسک ایجوکیشن'' بنیادی تعلیم کی اسکیم پر مبنی تھی۔ چنانچہ 1960ء کی دہائی کے وسط تک ایک تہائی ایلیمینٹری اسکول بنیادی تعلیم کے اسکولوں میں تبدیل کر دیئے گئے تھے۔آج بھی اسی اسکیم کو ان بچوں کے تعلیمی مسائل کا حل مانا جاتا ہے جو بچے بڑے ہو کر دیہات میں ہی رہیں گے اور جن کی ہنرمندی اور علم سے وہ علاقے فائدہ اُٹھائیں گے۔لیکن اس اسکیم کے قومی تحریک آزادی کے ساتھ وابستہ ہونے اور علاقائی مسائل کے ساتھ ان کا ربط ہونے کے باوجود اس پر ایک محدود پیمانہ پر ہی عمل ہو سکا ہے۔

بنیادی تعلیم کی اسکیم کو کئی رکاوٹوں کا سامنا کرنا پڑا۔سب سے پہلے تو ایلیمینٹری اسکولوں میں صرف پانچ جماعتیں ہوتی ہیں (6 سے 11 سال تک) ان اسکولوں کے نصاب میں دست کاریوں وغیرہ کی تعلیم پوری طرح شامل نہیں ہوتی۔ کیونکہ ایک تو پانچ سال میں اتنا وقت ہی نہیں ملتا، دوسرے بچوں کی عمر بھی کم ہوتی ہے، کیونکہ وہ گیارہ سال کی عمر میں اسکول سے فارغ ہو جاتے ہیں۔اسی طرح ایلیمینٹری اسکولوں اور تعلیم بالغاں کی ان اسکیموں کے درمیان بہت کم

رابطے تھے کہ پیشہ ورانہ کاموں کے نصاب کی طرف توجہ مبذول ہوسکتی۔ ادھر تعلیم بالغاں کے لیے شور تو بہت مچایا گیا لیکن وہ منصوبہ بھی کامیاب نہیں ہوسکا۔

اس کے علاوہ حکومت نے جو اقتصادی حکمت عملی تیار کی اس میں دیہی علاقوں میں مقامی طور پر خود کفیل ہونے پر زور نہیں دیا گیا، حالانکہ بنیادی تعلیم کا زیادہ تعلق اسی چیز سے تھا۔ 1950 کے بعد تمام پنج سالہ منصوبوں میں صنعتی ترقی پر ہی زور دیا گیا۔ حتیٰ کہ 1960ء کی دہائی میں سبز انقلاب کے لیے جو اقدام کئے گئے ان میں بھی اعلیٰ ٹیکنالوجی (کیمیاوی کھاد، اچھے بیج اور آب پاشی) پر زیادہ توجہ کی گئی۔ اور یہ سارا کام مقامی طور پر پیش قدمی کرنے کی بجائے مرکزی حکومت کی طرف سے کیا گیا۔ بنیادی تعلیم کے ساتھ جن دست کاریوں کو منسلک کیا جاتا ہے، جیسے سوت کاتنا اور کپڑا بننا، اس کے لیے تربیتی ادارے کھولے گئے۔ ایسے نو (9) اداروں کو حکومت نے براہ راست قومی ادارے قرار دیا ان اداروں کی شہرت بہت اچھی ہے اور حکومت نے براہ راست قومی ادارے قرار دیا۔ ان اداروں کی شہرت بہت اچھی ہے اور حکومت کی طرف سے انہیں خاصی مالی امداد ملتی ہے۔ اُنہوں نے اچھی صلاحیت کے لوگوں کو اپنی طرف متوجہ کیا جو بعد میں اعلیٰ عہدوں پر فائز ہوئے۔ ان اداروں میں بین الاقوامی معیار کی ریسرچ کی گئی جسے دُنیا بھر میں تسلیم کیا گیا۔ اس کا تعلق ہندوستان کی صنعتی ترقی، بالخصوص سبز انقلاب سے تھا۔

لیکن اوپر کی سطح پر آنے والا تعلیمی انقلاب نتھر کر نچلی سطح تک نہیں پہنچ سکا، طلبہ کی بڑی تعداد کم معیار والے تعلیمی اداروں میں ہیومینیٹز ہی پڑھتی رہی۔ اس کا اندازہ اس بات سے لگایئے کہ 1979ء میں اعلیٰ درجوں کے پچاس فیصد طلبہ ہیومینیٹز پڑھ رہے تھے۔ اس کے مقابلے میں 25 فیصد جنرل سائنس اور دس فیصد سے بھی کم انجینئرنگ اور میڈیکل کی تعلیم حاصل کررہے تھے۔

وفاقی حکومت نے سائنسی کی تعلیم کو مستحکم بنانے اور اس کا دائرہ وسیع کرنے پر بہت زور دیا اور اس سلسلے میں سفارشات بھی مرتب کی گئیں۔ لیکن وہ اس لئے کامیاب نہیں ہوسکیں کہ اسکولوں اور طلبہ کی مالی حالت کمزور تھی۔ دوسرے عوام کی طرف سے مزید تعلیمی ادارے کھولنے کے مطالبے کئے جارہے تھے۔

حکومت نے ثانوی اسکولوں میں دست کاریوں کی تربیت (ہنرمند صنعتی کاریگر تیار کرنے کیلئے) پر بھی بہت توجہ دی لیکن یہ کام چند اداروں اور پرانے تربیتی مرکزوں تک ہی محدود رہا۔

یہ مرکز خاصے مہنگے ہیں اوران کی تعداد بھی زیادہ نہیں ہے۔

اعلیٰ تعلیمی سطح پر جو ایسے ادارے قائم کیئے گئے وہ باقی نظام تعلیم سے الگ تھلگ ہی رہے۔ زیادہ وسیع پیمانے پر تربیت دینے کی کوشش کامیاب نہیں ہوسکی۔ گویا برطانوی نظام تعلیم کی برتری کو کوئی نقصان نہیں پہنچا۔

قومی زبان وثقافت

آزادی سے قبل اور بعد میں بھی ہندوستان میں یہ بحث چلتی رہی کہ انگریز حکمرانوں کی زبان اور ثقافت کے بجائے دیسی زبان وثقافت کو تعلیم کا مرکز بنایا جائے۔ اس کیلئے دو دلائل دیئے جاتے تھے۔ اول یہ کہ تعلیم میں طلبہ کے اپنے علاقے کی زبان اور ثقافت کی عکاسی ہونا چاہیئے کیونکہ غیر ملکی ثقافت کی تعلیم سے طلبہ کے اندر نفسیاتی اور معاشرتی الجھنیں پیدا ہوتی ہیں۔ دوسرے یہ کہا گیا کہ نصاب تعلیم کو آزاد ملک کے طلبہ کے اندر قومی شناخت اور قومی یک جہتی کا جذبہ پیدا کرنا چاہیئے۔ دیسی زبان، تاریخ، فنون لطیفہ، جغرافیہ اور اس قسم کے دوسرے مضامین سے قومی وحدت پیدا ہوتی ہے۔

روایتی اسکولوں کے نصاب کو ملکی صورتحال کے مطابق ڈھالنے کا کام کامیابی کے ساتھ مکمل بھی کیا گیا۔ نوآبادیاتی دور میں برطانوی اور یورپی تاریخ، ادب اور فنون لطیفہ پڑھائے جاتے تھے۔ آزادی کے بعد ہندوستان کی تاریخ اور فنون پڑھائے جانے لگے۔ یہ مضامین پڑھانے والے استاد بھی ہندوستانی ہی تھے۔ اس کے ساتھ نصاب کی کتابیں بھی ملک کے اندر لکھی جانے لگیں اور شائع ہونے لگیں۔ 1961ء کے بعد سے نیشنل کونسل فار ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ نمونے کی کتابیں شائع کر رہی ہے۔ ان کتابوں میں ہندوستانی حالات کے مطابق مضامین شامل ہوتے ہیں۔

زبان کا مسئلہ نوآبادیاتی دور سے ہی چلا آرہا ہے اور وہ آج بھی نصاب کی تیاری پر اثر انداز ہو رہا ہے۔ انگریز کے دور میں کالج اور یونیورسٹیاں انگریزی زبان استعمال کرتی تھیں اور اس کے ذریعہ اعلیٰ سرکاری افسر اور سرکاری ملازم تیار کرتی تھیں۔ آزادی کے بعد بھی انگریزی کا اثر ہی برقرار رہا۔

تعلیم کے بعض اداروں میں نوآبادیاتی دور سے ہی غیر یورپی زبانیں بھی استعمال ہوتی

تھیں۔ ہندوؤں کے روایتی تعلیمی اداروں میں سنسکرت ار مسلمانوں کے تعلیمی اداروں میں فارسی اور عربی پڑھائی جاتی تھی۔ان زبانوں میں ادب بھی تخلیق کیا گیا لیکن یہ ایسی زبانیں نہیں تھیں جو عام طور پر بولی جاتی ہوں۔ ہندوستان کی عام زبانیں ابتدائی درجوں میں استعمال کی جاتی تھیں لیکن عام طور پر مطالبہ یہ تھا کہ طلبہ کو اعلیٰ تعلیمی اداروں کے لیے تیار کرنے کی غرض سے انگریزی میں زیادہ تعلیم دی جائے۔

ہندوستان میں قوم پرستی کی تحریک کو تقویت دی جو ہندی زبان کو تعلیم اور انتظامیہ کی زبان بنانا چاہتی تھی۔لیکن 1947ء میں ہندی ملک کی صرف تیس فیصد آبادی کی زبان تھی اور وہ بھی صرف شمالی ہندوستان میں۔ 1950ء کے آئین میں چودہ زبانوں کو سرکاری طور پر تسلیم کیا گیا ہے۔لیکن ان زبانوں کے علاوہ وہاں آٹھ سو دوسری زبانیں بھی بولی جاتی ہیں (سنسکرت ان کے علاوہ ہے)

آزادی کے بعد ہندی کو سرکاری زبان بنانے کی سب سے زیادہ مخالفت جنوب میں تامل ناڈو (سات فیصد) اور مشرق میں بنگال (آٹھ فیصد) کی طرف سے کی گئی۔ان کو خطرہ یہ تھا کہ اگر ہندی سرکاری زبان بن گئی تو مقابلہ کے امتحانوں میں ہندی بولنے والے علاقے کے لوگوں کو فائدہ ہوگا۔بعض غیر ہندی بولنے والے علاقوں نے انگریزی کو ہی سرکاری زبان بنائے رکھنے کی حمایت کی۔ یہ حمایت خاص طور سے دراوڑی زبان تامل بولنے والوں کی طرف سے کی گئی کیونکہ ان کی زبان کی ساخت ہندی سے بالکل ہی مختلف ہے۔

1950ء کے آئین میں اس کا حل اس طرح تلاش کیا گیا کہ ہندی تو قومی و سرکاری زبان رہے گی لیکن 1965ء تک پورے ہندوستان کی سطح پر انگریزی زبان عبوری طور پر برقرار رہے گی۔آئین میں جن دوسری زبانوں کو تسلیم کیا گیا ہے وہ صوبوں کی سطح تک استعمال کی جاتی ہیں۔

1956ء میں تعلیم کے لیے ایک سہ لسانی فارمولا تیار کیا گیا۔اس کے تحت جہاں تک ممکن ہوا ابتدائی درجوں میں مادری زبان استعمال کی جاتی ہے، لیکن ہندی کو ایک مضمون کے طور پر پڑھایا جاتا ہے۔ثانوی اور کسی حد تک اعلیٰ تعلیمی اداروں میں بھی صوبائی زبان استعمال کی جاتی ہے اور اگر صوبائی زبان ہندی نہیں ہے تو ہندی دوسری زبان کے طور پر پڑھائی جاتی ہے۔

زبانوں کے اس فورمولے میں مقامی اور انفرادی ثقافتی تشخص کو تسلیم کیا گیا ہے۔اتنی بڑی آبادی کی وجہ سے اس فورمولے کو بھاری حمایت حاصل ہوئی۔ ہندوستان کی تمام تسلیم شدہ

زبانوں کے قریب قریب ایک کروڑ بولنے والے ضرور ہیں اور اکثر زبانوں کا اپنا روایتی ادب بھی ہے۔ دوسرے ملکوں کی طرح ہندوستان میں یہ مسئلہ پیدا نہیں ہوا کہ کم تعداد میں بولی جانے والی اور محدود ادب رکھنے والی کسی زبان کو اسکولوں میں پڑھانے کا مطالبہ کیا گیا ہو۔

لیکن زبان کے اس فورمولے کی وجہ سے نصاب تعلیم تیار کرنے اور اس میں ردو بدل کرتے رہنے کے عمل میں رکاوٹ پڑی۔ مڈل اور اپر سیکنڈری اسکولوں کے طلبہ کو مختلف رسم الخط میں مختلف زبانیں پڑھاتے ہوئے زیادہ محنت صرف کرنا پڑتی ہے اور ان پر کافی وقت ضائع کرنا پڑتا ہے۔ اس کی ایک وجہ یہ بھی ہے کہ نظام تعلیم میں پڑھانے کا مشینی انداز ہی چلا آ رہا ہے۔ طلبہ زبان سیکھنے کی کوشش میں اصل مضمون سے دور چلے جاتے ہیں۔

معاشرہ کے وسیع حلقوں، اوپر کے طبقوں اور اعلیٰ تعلیمی اداروں میں آج بھی رابطہ کی زبان انگریزی ہی ہے۔ تاہم اس زبان کے زندہ رہنے میں نو آبادیاتی روایات کے استحکام کے علاوہ اور کئی وجوہ بھی ہیں۔ اس سے ہندی نہ بولنے والے علاقوں کی مزاحمت کا اندازہ بھی ہوتا ہے جو ہندی کو رابطہ کی زبان نہیں مانتے۔ ایک وجہ یہ بھی ہے کہ 1950ء کے بعد سائنس اور ٹیکنالوجی کی جس تعلیم پر زور دیا جا رہا ہے وہ انگریزی کے ذریعہ ہی مل سکتی ہے۔ اس کے لیے درآمدی کتابیں استعمال کی جاتی ہیں جو انگریزی میں ہیں۔

بعض اوقات یہ بھی کہا جاتا ہے کہ انگریزی زبان کی وجہ سے سابقہ نو آبادیوں میں برطانوی تعلیمی روایات اور ثقافتی اثرات ابھی تک برقرار ہیں۔ لیکن یہ بات ہندوستان کے بارے میں زیادہ صحیح نہیں ہے۔ یہاں اکثر مضامین کی تعلیم ہندوستانی زبانوں میں دی جاتی ہے اور مضامین کو بھی ہندوستانی بنالیا گیا ہے۔ چنانچہ یہ کہنا زیادہ صحیح نہیں ہے کہ خاص طبقوں کے لیے قابل قدر علم کا نظریہ ہندوستان میں صرف انگریزی زبان کی وجہ سے زندہ ہے۔

نصاب پر کنٹرول اور تعلیمی اداروں کا انتظام

سوال یہ ہے کہ وہ کیا عوامل تھے جن کی بنا پر ایسیشنلزم کا برطانوی طرز نصاب ہندوستان میں جاری رہا، حالانکہ ایک طرف بنیادی تعلیم کا نظام رائج کرنے پر اصرار تھا تو دوسری طرف سائنس اور ٹیکنالوجی کی تعلیم کے لئے نصاب تیار کرنے پر زور دیا جا رہا تھا؟ اس سوال کا جواب نصاب تعلیم پر اثر انداز ہونے والے حلقوں اور تعلیمی اداروں کے منتظمین کے اس رویئے میں

تلاش کرنا پڑے گا جو اس سلسلے میں اُنہوں نے اختیار کیا، کیونکہ نصاب تعلیم کی تیاری میں ان کا اثر زیادہ کام کرتا ہے۔ لیکن ان کے ساتھ ہی ایک اور عنصر جو تعلیم اور تعلیمی نظام پر بہت زیادہ اثر انداز ہوتا ہے وہ ہیں غیر ملکی تعلیمی ادارے۔ اس لئے اب سوال اس طرح کیا جا سکتا ہے کہ نصاب تیار کرنے والوں کو کتنی آزادی میسر ہے؟

نصاب تیار کرنے والا سرکاری ڈھانچہ

ہندوستان میں وفاقی طرز حکومت ہے۔ وفاق اور اکیس ریاستوں کی حکومتوں کے درمیان اختیارات کی تقسیم کا ایک نظام موجود ہے۔ چنانچہ نصاب تعلیم کی تیاری اور اس میں ردوبدل پر غور کرتے ہوئے ہمیں یہ بھی دیکھنا ہوگا کہ وفاق اور صوبوں کے درمیان کن اُمور پر اتفاق اور کن پر اختلاف ہوسکتا ہے۔

ہر صوبہ کی اپنی منتخب اسمبلی اور افسر شاہی کا مضبوط ڈھانچہ ہے۔ اس میں محکمہ تعلیم بھی شامل ہے۔ صوبائی اسمبلیوں کو اپنے قوانین بنانے کا اختیار ہے۔ چنانچہ 1980ء میں بارہ ریاستوں نے لازمی ابتدائی تعلیم کا قانون نافذ کیا، باقی ریاستوں نے نہیں کیا۔ تعلیم کیلئے 75 فیصد مالی وسائل صوبائی حکومتوں کی طرف سے مہیا کئے جاتے ہیں۔ ابتدائی اور ثانوی تعلیم پر صوبائی حکومتوں کا کنٹرول ہے کیونکہ وہ مالی امداد فراہم کرتی ہیں۔

صوبائی حکومتیں قانونی اور انتظامی فیصلوں کے ذریعہ ابتدائی اور ثانوی اسکولوں کا نصاب طے کرتی ہیں۔ ہر درجہ کے لیے مضامین پڑھانے کا فیصلہ صوبائی محکمہ تعلیم کی طرف سے کیا جاتا ہے۔ صوبائی ٹیکسٹ بک بورڈ نصاب کی کتابیں تیار کرتے ہیں اور وہ خود چھاپتے ہیں یا ناشروں سے چھپواتے ہیں۔ اسکولوں کے امتحان عام طور پر بورڈ ہی لیتے ہیں سوائے اسکولوں کے اندرونی امتحان کے۔ استادوں کا تقرر محکمہ تعلیم کرتا ہے اور ان کی کارکردگی کی نگرانی سرکاری افسر کرتے ہیں۔

چنانچہ ان معاملات پر وفاقی حکومت کا اثر بہت کم ہے۔ وفاق کی طرف سے مشاورتی کام کئے جاتے ہیں یا پھر تعلیم کی مجموعی پالیسی اس کی طرف وضع کی جاتی ہے۔ اس کا اعلان پنج سالہ منصوبے یا تعلیمی کمیشن کی رپورٹ میں کیا جاتا ہے، جیسے 1964ء کی رپورٹ (کوٹھاری رپورٹ)اس قسم کی دستاویزیں عام طور پر نصابی اُمور سے متعلق ہوتی ہیں۔ ہر چند کہ وفاقی حکومت کی

طرف سے تعلیم کے لیے مالی امداد یا سب سڈی دی جاتی ہے (جس کا مقصد عام طور پر یہ ہوتا ہے۔ کہ پسماندہ علاقوں کو دوسرے علاقوں کے برابر لایا جائے) لیکن اس قسم کے کمیشن کی سفارشات پر اس وقت تک عمل درآمد نہیں ہوسکتا جب تک صوبائی حکومتیں پوری طرح اس میں دلچسپی نہ لیں۔

البتہ چند شعبوں میں وفاقی حکومت کو مکمل اختیارات حاصل ہیں۔ ملک کی 132 یونیورسٹیوں میں سے چھ مرکزی یونیورسٹیوں، چند وراعلیٰ تعلیمی اداروں جیسے، ٹیکنالوجی کے پانچ ادارے اور چند ایسے اور اداروں کے اختیارات براہ راست مرکزی حکومت کے پاس ہیں جنہیں قومی اہمیت کے ادارے قرار دیا گیا ہے۔ اعلیٰ ترین سطح پر ملک کے تعلیمی اداروں کا انتظام وفاقی حکومت کے پاس ہی ہے۔ لیکن یہ ادارے اعلیٰ ترین سطح پر طلبہ کی ایک بہت ہی حقیر سی تعداد کو تعلیم دیتے ہیں۔

تعلیم کے دوسرے پہلوؤں پر وفاقی حکومت بالواسطہ طور پر اثر انداز ہوتی ہے۔ 1956ء میں یونیورسٹی گرانٹس کمیشن قائم کیا گیا تھا جس کا کام یونیورسٹیوں کے درمیان ربط پیدا کرنا ہے۔ یہ کمیشن حکومت کی طرف سے یونیورسٹیوں کو مالی امداد بھی فراہم کرتا ہے۔ لیکن صوبائی یونیورسٹیوں پر براہ راست اس کا کوئی کنٹرول نہیں ہے۔ یہ بات واضح نہیں ہے کہ حکومت اور یونیورسٹیوں کے درمیان اختیارات کی تقسیم کس طرح کی گئی ہے۔

فنی تعلیم کا انتظام آل انڈیا کونسل برائے فنی تعلیم کے ہاتھ میں ہے اور اس کے لیئے وفاقی حکومت 60 فیصد فنڈ مہیا کرتی ہے۔ قومی سطح کی ایسی کونسلیں بھی موجود ہیں جو تعلیمی ریسرچ، تربیت، سائنس کی تعلیم اور استادوں کی تربیت کے لیے نمونے کے پروگرام تیار کرتی ہیں۔ یہ موڈل پروگرام اور موڈل نصاب صوبائی محکمہ تعلیم اپنے لئے نمونے کے طور پر استعمال کرتے ہیں۔

وفاقی حکومت مرکزی انتظام کے ان نو (9) علاقوں میں بھی اسکولوں اور اعلیٰ تعلیمی اداروں کے امتحانات کا انتظام کرتی ہے جو براہ راست اس کی نگرانی میں ہیں۔ انہیں صوبائی درجہ حاصل نہیں ہے۔ ملک کے تین سونسٹرل اسکولوں پر بھی وفاقی حکومت کا کنٹرول ہے۔ اسکول کی سطح تک صرف اس حد تک ہی وفاقی حکوت کے اختیارات ہیں۔

نصابی سیاست

دوسرے ملکوں کی طرح ہندوستان میں بھی اسکولوں کے نصاب کا فیصلہ کرنے میں جن حلقوں کا ہاتھ ہے ان میں سیاست دان اور محکمہ تعلیم کے اور دوسرے سرکاری افسر شامل ہیں۔اعلیٰ تعلیمی اداروں کے اساتذہ سے بھی مشورہ کیا جاتا ہے۔طلبہ،ان کے خاندانوں،اور صنعتی اداروں کے مالکوں کو بھی کسی حد تک ان میں شامل کیا جاسکتا ہے۔عام طور پر نصاب تعلیم تبدیل کرنے کے سلسلے میں وفاقی حکومت اور یونیورسٹیوں کے پروفیسروں کی طرف ہی رجوع کیا جاتا ہے اور یہی لوگ ''اسپیشلزم'' کے برطانوی نظریہ کے سب سے بڑے حامی ہوتے ہیں۔

وفاقی اور صوبائی سطح کے تمام سیاستدان نظام تعلیم کو اس ڈھنگ سے چلانے کے خواہاں رہتے ہیں کہ اس سے ملک کی اقتصادی ترقی میں مدد ملے۔ان کی خواہش رہتی ہے کہ تعلیم سے قومی وعلاقائی تشخص پیدا ہو اور معاشرہ میں ترقی کے زیادہ سے زیادہ مواقع میسر ہوں۔

1947ء کے بعد وفاقی سطح پر ایسی منصوبہ بندی کی گئی جس سے خودانحصاری پر مبنی اقتصادی ترقی کا خواب پورا ہوسکے۔اس کا اظہار پنج سالہ منصوبہ میں کیا جاتا ہے۔اس میں معاشی ترقی کا ہدف اور افرادی قوت کی فراہمی کے امکانات سامنے رکھ کر تعلیمی ترجیحات مقرر کی جاتی ہیں۔

حکومت کی ترجیح یہ ہے کہ اعلیٰ معیار کی سائنس اور ٹیکنالوجکل تعلیم کو فروغ دیا جائے اور ہنر مند کاریگروں اور دست کاروں کے لیے اوسط درجہ کے تربیتی ادارے قائم کئے جائیں۔اس منصوبہ پر عمل درآمد اس طرح کیا جاتا ہے کہ ان اداروں کو جن میں مڈل اسکولوں یا اعلیٰ تعلیمی اداروں کے بعد داخلہ ملتا ہے (جیسے انڈسٹریل ٹریننگ انسٹی ٹیوٹ وغیرہ) انہیں وفاقی حکومت کی طرف سے امداد ملتی ہے۔

وفاقی حکومت کے ان اقدامات کی وجہ سے اعلیٰ سطح پر سائنس اور ٹیکنالوجی کی تعلیم کی قدر بہت بڑھ گئی ہے۔اس سطح پر اب ہیومینیٹز کا اثر کم ہو رہا ہے۔اور سائنس کے مضامین کی وقعت بڑھ رہی ہے۔لیکن چونکہ وفاقی حکومت کے اقدام صوبائی حکومتوں سے الگ ہوتے ہیں (اور بعض اوقات وفاقی حکومت صوبائی حکومت سے اپنی بات منوا بھی نہیں پاتی) اس لئے تعلیم میں سائنس اور معاشیات کے پہلوؤں کو اہمیت دینے کے اثرات اکثر تعلیمی اداروں تک پہنچ ہی نہیں پاتے،حتیٰ کہ بہت سی یونیورسٹیاں بھی اس پالیسی کے تحت کام نہیں کرتیں۔

علاقائی سیاست اور مقامی مفادات کے باعث یہ سیاست دانوں کی مرضی پر ہوتا ہے کہ وہ وفاقی حکومت کی پالیسی قبول کریں یا نہ کریں۔ مقامی سیاستدان عوام کی طرف سے اس مطالبہ کو تسلیم کرتے ہیں کہ زیادہ سے زیادہ تعلیمی ادارے کھولے جائیں لیکن اس کے ساتھ ہی انہیں اس مطالبہ کا سامنا کرنا پڑتا ہے کہ تعلیم سستی کی جائے۔ صوبائی حکومتوں کو صنعتی ترقی سے متعلق تعلیم کی بڑی بڑی اسکیموں سے زیادہ دلچسپی نہیں ہوتی کیونکہ ان اسکیموں میں ان کا اپنا حصہ نہیں ہوتا۔ چونکہ سائنس اور ٹیکنالوجی کے اداروں کو وفاقی حکومت کی طرف سے مالی امداد دی جاتی ہے اس لئے صوبائی حکومتیں ان سے اپنے آپ کو علیحدہ سمجھتی ہیں۔

صوبائی سطح پر محکمہ تعلیم کے افسروں میں تخلیقی یا اختراعی صلاحیت مشکل سے ہی ہوتی ہے۔ ان کے اندر نوکر شاہی کا جو انداز پیدا ہوگیا ہے اس کی وجہ سے کسی سطح پر بھی کسی قسم کی تبدیلی کا احساس پیدا نہیں ہوتا۔ افسری ماتحتی اور مشینی انداز میں کام کرنے کی عادت نے ان کے اندر سے تخلیقی جوہر ختم کر دیا ہے۔ کوئی بہت ہی فعال اور جدید نظریات کا حامل لیڈر ہی اس عادت کو ختم کر سکتا ہے۔ تعلیم میں روایتی انداز برقرار رکھنے میں یہ لوگ بھی اہم کردار ادا کرتے ہیں۔

برطانوی طرز تعلیم برقرار رکھنے میں سب سے اہم عنصر یونیورسٹیوں کے پروفیسر ہی ہیں۔ اس کی وجہ یہ بتائی جاتی ہے کہ ان کا رابطہ تبدیلیوں کے ساتھ نہیں رہا جو بین الاقوامی سطح پر ہو رہی ہیں۔ وہ ابھی تک انہیں خیالات کے ساتھ چمٹے ہوئے ہیں جن کے برسوں پہلے ان کے مغربی رفقا پیرو تھے۔ یہ بھی کہا جاتا ہے کہ ان لوگوں نے قابل قدر علم کے نظریہ کو اس لئے بھی قبول کر رکھا ہے کہ اس سے ان کی اپنی حیثیت اور مرتبہ کو وقعت ملتی ہے۔ اس نظریہ کو اعلیٰ سماجی اور سیاسی حلقوں میں زیادہ عزت کی نگاہ سے دیکھا جاتا ہے۔

اسکولوں کے نصاب پر یونیورسٹی کے پروفیسروں کا اثر کئی طرح برقرار رہتا ہے۔ سب سے اہم بات تو یہ ہے کہ یونیورسٹی تک پہنچنے کے لیے جو امتحان لئے جاتے ہیں ان میں ان پروفیسروں کے معیار کا ہی خیال رکھا جاتا ہے۔ یہ امتحان مضامین میں سپشلائزیشن کے رجحان کو تقویت دیتے ہیں جس کا اثر یونیورسٹیوں تک پہنچتا ہے۔ اس کے علاوہ دوسرے ملکوں کی طرح مرکزی حکومت تعلیمی ترقی کے لیے سفارشات مرتب کرنے کے لئے بھی انہیں سے کہتی ہے۔ صوبائی حکومتوں کی کمزوری اور عدم دلچسپی بھی اس کی ایک وجہ بنتی ہے۔ صوبائی حکومتوں پر نجی تعلیمی ادارے بھی اثر انداز ہوتے ہیں۔

پروفیسروں کے اثر کی ایک وجہ یہ بھی ہے کہ اسکول ٹیچروں کی اپنی کوئی لوبی (Lobby) پیدا نہیں ہوسکی جو پروفیسروں کے اختیارات کو چیلنج کرتی۔ ایلمینٹری اسکولوں کے استادون کی تنکواہیں اتنی کم ہوتی ہیں اوران کی تعلیمی قابلیت بھی اتنی کم ہوتی ہے کہ وہ نصاب تعلیم کے بارے میں سوچ ہی نہیں سکتے۔ ثانوی اسکولوں کے استاد امتحانوں میں پھنسے رہتے ہیں جن کا ایک الگ ہی نظام ہے۔ استادوں پر طلبہ کا مسلسل دباؤ رہتا ہے کہ وہ امتحان کی تیاری کرائیں۔

ہندوستان کے ثانوی اور کالجوں وغیرہ کے طلبہ سیاست میں بہت تیز ہیں لیکن طلبہ کا احتجاج عام طور پر امتحانوں کے نظام کے خلاف ہوتا ہے۔ اس کا اظہار وہ انفرادی طور پر امتحانوں میں نقل کر کے کرتے ہیں یا پھر عام مظاہرے شروع کردیتے ہیں طلبہ کی یہ ہنگامہ آرائی بھی نصاب کی تبدیلی کا راستہ روکتی ہے کیونکہ ذرا سی تبدیلی پر ہنگامے شروع ہوجاتے ہیں۔ امتحانوں میں کامیابی کو اتنی وقعت دی جاتی ہے کہ نصاب میں کسی قسم کی تبدیلی برادشت نہیں کی جاتی کیونکہ اس طرح ان طلبہ کی کامیابی مشکوک ہوجاتی ہے۔

پھر بھی تیسری دُنیا کے دوسرے نو آزاد ملکوں کے مقابلے میں ہندوستان کی تعلیم پر غیر ملکی اثرات کم رہے ہیں۔ تعلیم کے اکثر شعبے ان اثرات سے آزاد ہیں۔ بہت کم غیر ملکی استادان کے تعلیمی اداروں میں پڑھا رہے ہیں اور آبادی کے تناسب سے بہت ہی کم طلبہ بیرون ملک تعلیم حاصل کرنے جاتے ہیں۔

البتہ گذشتہ چند سال کے اندر خصوصی تعلیم کے اداروں میں بیرونی اثرات میں اضافہ ہوا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ان اداروں میں اساتذہ اور ریسرچ کرنے والوں کو بین الاقوامی معیار برقرار رکھنا پڑتا ہے۔ یہ ادارے بیرونی ایجنسیوں، یونیورسٹیوں یا فاؤنڈیشنوں کے تعاون سے قائم کئے گئے ہیں۔ یہاں نصاب کی کتابیں بین الاقوامی معیار کے مطابق تیار کی جاتی ہیں۔ نیز غیر ملکی کتابیں بھی استعمال کی جاتی ہیں۔ اس کے علاوہ صنعتی ترقی کا اعلیٰ معیار برقرار رکھنے کی جو کوشش کی جارہی ہے اس کے لیے ترقی یافتہ ملکوں کے صنعتی اور سائنسی اداروں سے رابطہ بھی رکھنا پڑتا ہے۔

اس کے باوجود ہندوستانی تعلیمی اداروں پر غیر ملکی اثرات کم ہیں۔ 1947ء کے بعد جو تبدیلیاں کی گئی ہیں، جیسے تعلیم کے ہندوستانی زبانوں کا استعمال یا سکولوں کے نصاب کو مقامی حالات کے مطابق ڈھالنا، یہ اپنی نوعیت کے اعتبار سے خالصتاً ہندوستانی کام ہی ہے۔

ہندوستانی نظام تقسیم میں خود انحصاری کی پالیسی نے دوسرے ملکوں کا نصاب مستعار لینے کی ضرورت باقی نہیں رہنے دی ہے۔

لیکن دوسری طرف تعلیم کے نوآبادیاتی نظام کے بچے کھچے آثار بھی ابھی موجود ہیں۔ یہ اثرات تعلیم کے اس نظریہ کی صورت میں نظر آتے ہیں جو ایلیٹیشیلزم کے برطانوی نظام کی صورت میں ابھی تک اپنا جلوہ دکھا رہا ہے۔ یہ رویہ دراصل کئی نسلوں سے چلی آنے والی روایت کا نتیجہ ہے۔

خلاصہ

ہندوستان کا نظام تعلیم تیسری دُنیا کے ان ملکوں کے لیے موڈل کا کام دے سکتا ہے جن ملکوں میں برطانیہ کی حکمرانی رہی ہے۔ لیکن اس کے ساتھ ہی یہ ایک انتباہ بھی ہے۔ اس نظام کو اس لحاظ سے مثالی بنایا جاسکتا ہے۔ کہ اس نے اعلیٰ سطح پر ایسے تعلیمی ادارے بنانے میں مدد کی جنہوں نے ملک کی معاشی ترقی کی رفتار تیز کی ہے۔ اس کے علاوہ اس نے نصاب تعلیم کو ہندوستانی ثقافت سے قریب کیا ہے، مقامی ثقافتوں کی عکاسی کی ہے اور قومی پالیسی کے ذریعہ قومی یکجہتی برقرار رکھنے کے لیے قومی زبانوں کو استعمال کیا ہے۔ سب سے زیادہ اہم بات یہ ہے کہ غیر ملکی امداد پر انحصار سے گریز کیا ہے۔ چنانچہ اعلیٰ سطح کی تعلیم کے سوا باقی تعلیم کے شعبوں میں ہندوستان خود کفیل ہے۔

لیکن آزاد ہندوستان کے تعلیمی نظام سے ایک سبق بھی ملتا ہے۔ اس میں عام تعلیم اور تعلیم بالغاں کا مقصد نہایت سست رفتار کے ساتھ حاصل کیا جا رہا ہے۔ آج بھی تعلیم عام نہیں ہے۔ ثانوی اور اعلیٰ تعلیمی اداروں میں وہ مضامین پڑھائے جاتے ہیں جن کا طلبہ کے آئندہ پیشوں سے بہت کم تعلق ہوتا ہے۔ بنیادی تعلیم کا تصور اپنایا گیا لیکن اس پر بہت ہی محدود پیمانہ پر عمل کیا گیا ہے۔

قابل غور بات یہ ہے کہ ہندوستان جیسے ملک میں، جس نے تعلیم میں غیر ملکی اثرات سے کافی حد تک آزادی حاصل کر لی ہے، اور جس کے پاس نظام تعلیم میں تبدیلی کے افرادی وسائل کافی موجود ہیں، اگر ایلیٹیلزم کے برطانوی تصور سے ابھی تک نجات حاصل نہیں کی ہے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ دوسرے ملکوں میں بھی محض غیر ملکی انحصار ختم کر دینے سے اس نظریہ کے اثرات

ختم نہیں کیے جا سکتے۔

تعلیم اور سماج

13۔ کیا تعلیم سماج کو بدل سکتی ہے؟

برائن سائمن

کیا تعلیم سماج کو بدل سکتی ہے؟

برائن سائمن

کارل مارکس نے کہا تھا کہ خواہ کتنی ہی احتیاط اور سوچ بچار کے بعد معاشرتی منصوبہ بندی کی جائے نتائج وہ نہیں نکلیں گے جس کی خواہش کی گئی ہوتی ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ غیر متوقع نتائج استثنا نہیں، معمول ہوتے ہیں۔

روس کے شہنشاہوں نے انیسویں صدی کے اوائل میں جب اپنی تباہ حال سلطنت کا نظم ونسق بہتر بنانے اور ملک کی معاشی حالت درست کرنے کے لیے متعدد سرکاری افسر اور منتظم تیار کرنے کی کوشش کی تو ان کی نظر پرشا (پرانا جرمنی) پر گئی جس کے نمونے پر وہ اپنے ہاں تعلیمی ادارے اور انتظامی ادارے قائم کر سکتے تھے۔ چنانچہ اُنہوں نے ماسکو اور سینٹ پیٹرز برگ میں جرمنی کے جمنازیا کی طرز پر یونیورسٹیاں اور پیشہ ورانہ تربیت کے ادارے قائم کئے (جیسے میڈیکل اکیڈمی وغیرہ جو خود فرانس کے اعلیٰ تعلیمی اداروں کی نقل تھے) ان اداروں نے سرکاری ملازم، افسر، ڈاکٹر، وکیل اور فوجی ماہرین پیدا کئے جن کی ملک کو ضرورت تھی۔ لیکن اس نے طلبہ کی بڑی تعداد کے اندر اپنے حقوق کا شعور بھی بیدار کیا جس کی وجہ سے ان کے اندر غم وغصہ اور جوش پیدا ہوا۔ اس کے نتیجہ میں 1860ء کی دہائی میں طلبہ کی ہڑتالیں اور ہنگامے سامنے آئے۔

ڈینیل برادر نے اپنی کتاب Training the Nihilists میں اس عجیب وغریب صوت حال کا تجزیہ کرتے ہوئے لکھا ہے کہ ان طلبہ میں اکثریت ان لوگوں کی تھی جو اعلیٰ طبقوں اور نوابوں کے خاندانوں سے تعلق رکھتے تھے۔ برادر نے ان سیاسی ومعاشرتی اور فلسفیانہ افکار پر بھی روشنی ڈالی ہے جن سے یہ طلبہ متاثر ہوئے تھے اور ان مصنفوں کا حوالہ دیا ہے جن کی کتابیں یہ طلبہ پڑھتے تھے (جیسے فرانسیسی سوشلسٹ مفکر ساں سموں، فوریئے اور خاص طور سے برطانوی ماہرین معاشیات) اس نے یہ بھی لکھا ہے کہ ان طلبہ نے 1860ء کی دہائی میں انقلابی مفکروں کے ساتھ کس طرح رابطہ قائم کیا تھا۔ ان مفکروں میں دو برولیوف، بیلینسکی، چرنیشوفسکی اور جلاوطن مفکر ہرزن شامل تھے۔ اس دور کے طلبہ کے خیالات کو نراجیت سے تعبیر نہیں کیا جاسکتا کیونکہ وہ روشن خیالی کی پیداوار تھے۔ وہ اخلاقی رویوں، بالخصوص عورتوں سے متعلق اخلاقیات

میں، تبدیلی چاہتے تھے، اور تیس سال قبل برطانیہ میں روبرٹ اوئن وغیرہ نے جس قسم کی امداد باہمی کی انجمنیں بنائی تھیں اس قسم کا کوئی نظام اپنے ملک میں بھی نافذ کرنا چاہتے تھے۔ یہ سارے موضوع چرنیشوفسکی کی کتاب What Is to Be done? کے مباحث کا حصہ تھے۔ اس کتاب میں اس وقت کے روسی نوجوان مردوں اور عورتوں کے سیاسی و معاشرتی وجحانات پر روشنی ڈالی گئی ہے۔ اس کتاب نے بہت سے لوگوں کو متاثر کیا۔ بعد میں ان نوجوانوں نے عوام کے ساتھ اپنا تعلق پیدا کرنے کے لیے مزدوروں اور کسانوں میں تعلیم عام کرنے کی مہم شروع کی۔ ناول نگار ٹولسٹائی بھی اپنی آخری عمر میں اس مہم میں شامل ہو گیا تھا۔ ان کوششوں کی ناکامی کے بعد جو دہشت پسندانہ سرگرمیاں شروع کی گئیں وہ دراصل شدید مایوسی کا نتیجہ تھیں۔ یہاں یہ امر قابل ذکر ہے کہ لینن کا بھائی اگرچہ اس سرگرمیوں میں شریک تھا لیکن اسے پھانسی جس جرم میں دی گئی وہ اس نے یونیورسٹی سے فارغ ہونے کے بعد کیا تھا۔

سوال یہ ہے کہ 1840 1850 ءاور 1860ء کی دہائیوں میں چلنے والی نوجوانوں کی ان تحریکوں اور 1917ء کے واقعات اور بالاخر کمیونسٹ انقلاب کے درمیان کیا براہ راست کوئی رشتہ نہیں تھا؟ آجکل کے ''نیو مارکسی'' (یعنی وہ جو مارکسی فلسفے کی غیر روایتی تشریح کرتے ہیں) اور دوسرے سوشیولوجسٹ یہ کہتے ہیں کہ تعلیم کا کام محض مروجہ سماجی رشتوں کو برقرار رکھنا ہے۔ اگر ایسا ہے تو کیا اب ہم یہ سمجھیں کہ ایسے غیر متوقع نتائج جن کا ہم نے اوپر حوالہ دیا اب ظاہر ہونا بند ہو جائیں گے، اور ایسے ذہن اب پیدا نہیں ہوں گے جو معاشرے کو تبدیل کرنا چاہیں؟ کیا معاشرہ پر کنٹرول رکھنے کی پالیسیاں اب اتنی پختہ ہوگئی ہیں کہ تعلیمی اداروں سے صرف وہی لوگ پیدا ہوں گے جو مروجہ نظام پر تنقید نہیں کرسکیں گے؟

1

مورخ اس بات سے غرض نہیں رکھتے کہ کس دور میں عام لوگوں کا کس بات پر اتفاق تھا، بلکہ وہ یہ دیکھتے ہیں کہ افکار میں تبدیلی کیسے اور کیوں پیدا ہوئی۔ ایک زمانہ میں جو خیالات و نظریات مستند مانے جاتے ہیں اور پورے وثوق کے ساتھ پیش کئے جاتے ہیں اور لوگ بھی انہیں بلا چون و چرا تسلیم کر لیتے ہیں، وہی خیالات و نظریات دوسرے دور میں مسترد کر دیئے جاتے ہیں یا ان کی تشریح و توضیح دوسرے انداز میں کی جاتی ہے۔ مثال کے طور پر 1961ء میں اے ایچ ہالزے، جین فلاوَڈ اور سی آر نلڈ اینڈ رسن کی مرتب کردہ ایک کتاب Education,

Econemy and Societyانگریزی بولنے اور سمجھنے والوں میں کم از کم تعلیم پر ایک مستند کتاب مانی جاتی تھی۔اس کتاب میں لکھنے والوں کی اکثریت نے اس بات پر اتفاق کیا تھا کہ تعلیم نہ صرف سماج کو تبدیل کر سکتی ہے بلکہ وہ ایسا کرتی بھی رہی ہے، اور یہ کہ ان تبدیلیوں کا سبب بھی ہے۔اُنہوں نے کہا تھا کہ خاص قسم کی تعلیمی منصوبہ بندی کے ذریعہ برطانیہ اور امریکہ میں ایک مساویانہ معاشرہ قائم کیا جارہا ہے۔

اس خیال کی نظریاتی بنیاد یہ تھیوری تھی کہ انسان بذات خود سرمایہ ہوتے ہیں اس تصور کو بہت مقبولیت حاصل ہوئی۔خیال یہ تھا کہ'' انسانی سرمایہ''(جس سے مراد تعلیم تھی) میں انوسٹمنٹ ہی معیشت کی بنیاد مہیا کرتی ہے اور اس سے معاشرتی ترقی ہوتی ہے۔انسانی سرمائے میں ریاست کے انوسٹمنٹ سے جو دولت جمع ہوئی ہے اس نے مغربی ملکوں میں یہ ممکن بنا دیا ہے کہ کسی خون خرابہ کے بغیر دولت کی تقسیم کی جائے اور اس طرح ایسا معاشرہ پیدا ہوا ہے جہاں طبقاتی اور معاشرتی فرق پر قابو پالیا گیا ہے۔اس خیال کی رو سے معیشت کا بنیادی ڈھانچہ تبدیل کرنے کی کوئی ضرورت نہیں، کیونکہ تعلیم سماج کی تبدیل کا ذریعہ بن سکتی ہے۔مغرب میں پالیسی بنانے والوں میں یہ نظریہ بہت مقبول ہوا۔اس نظریے نے وسیع پیانے پر تعلیمی ترقی اور برطانوی اور امریکی تعلیم کے بعض تجزیاتی منصوبوں کو نظریاتی سہارا دیا۔یہ منصوبے بے قاعدہ تعلیم کا حصہ نہیں تھے بلکہ ان کے معاون پروگرام ضرور تھے۔امریکہ میں اس سلسلے میں " Headstart and Follow Through"اور برطانیہ میں " Education Priority "شروع کئے گئے۔برطانیہ کا منصوبہ مذکورہ کتاب کے ایک مولف ڈاکٹر ہالزے کی دماغی کاوش کا نتیجہ تھا۔

لیکن یہاں بھی غیر متوقع نتائج برآمد ہوئے۔انہیں دنوں طلبہ کی تحریکیں اور ہنگامے شروع ہوگئے۔یہ تحریک شروع تو امریکہ میں ہوئی تھی لیکن اس سے برطانیہ، کینیڈا اور فرانس زیادہ متاثر ہوئے۔ہم یہاں طلبہ کے اس غصے اور طیش پر زیادہ بات نہیں کرنا چاہتے جس نے طلبہ کی دو یا اس سے زیادہ نسلوں کو متاثر کیا! کیونکہ اس طرح ہم اپنے اصل موضوع سے ہٹ جائیں گے۔اپنے موضوع کی طرف واپس آتے ہوئے ہم ایک اور کتاب کا ذکر کریں گے جو پہلی کتاب سے صرف سولہ سال بعد 1977ء میں لکھی گئی۔اس کا نام بھی جدید قسم کا ہے یعنی Power and Ideology in Educationاس کتاب کے مولف بھی اے ایچ ہالزے ہی تھے۔اس بار ان کے ساتھ ایک نوجوان امریکی جیروم کارابیل بھی تھے(یہ صاحب کوئی مشہور ماہر عمرانیات نہیں

البتہ 1960ء کی دہائی میں طلبہ کی تحریکوں میں اُنہوں نے حصہ لیا تھا اور وہ نیو لیفٹ سے تعلق رکھتے ہیں۔) اب ذرا دیکھئے اس کتاب میں کیا متفقہ رائے پیش کی گئی ہے۔ اتفاق اس بات پر ہے کہ تعلیم کوئی قابل ذکر کام نہیں کرتی۔ وہ صرف اس سماج کی عکاسی کرتی ہے جس نے اسے تخلیق کیا ہے اور اس کا کام معاشرے کو جوں کا توں دوبارہ پروڈیوس کرنا ہے۔ اس کتاب میں صاف طور پر ہالزے نے اپنے پرانے خیالات سے انحراف کیا ہے، گو اس بات کا اس میں ذکر تک نہیں کیا گیا ہے۔ (حتیٰ کہ پہلی کتاب کا حوالہ بھی نہیں دیا گیا) پالیسی سازوں اور حکومتوں کا بھی یہی رویہ نظر آتا ہے۔ سوال یہ ہے کہ آخر ''انسانی سرمایہ'' کے تصور کا کیا ہوا؟ اور مغرب کسے کس ملک نے اس تصور کی بنیاد پر اپنی تعلیمی پالیسی وضع کی؟

ان دونوں کتابوں کے درمیان کے سولہ سال میں اس موضوع پر اور بھی بہت سے کتابیں شائع ہوئیں۔ ان کتابوں میں اس نازک موضوع پر بڑی بڑی بحثیں کی گئی ہیں۔ امریکہ میں پہلے کولمن نے اور پھر جینکس نے اپنی رپورٹیں پیش کیں۔ ان میں سوشل سائنس کی نئی ٹیکنیک استعمال کر کے جدید اعداد و شمار کا تجزیہ کیا گیا ہے۔ یہ دونوں ایک نتیجہ پر پہنچے ہیں جسے لوگوں نے ایک نعرہ کی شکل دیدی ہے کہ ''اسکول سے کوئی فرق نہیں پڑتا۔'' یعنی اسکولوں کی تعلیم سے آمدنی کی تقسیم یا اقتصادی ترقی کے امکانات پر کوئی اثر نہیں پڑتا۔ اس میں والدین کا سماجی مرتبہ اور ان کی مالی حیثیت ہی کام آتی ہے۔ (جینکس نے اس میں ''تقدیر'' کو بھی ایک اہم عنصر قرار دیا ہے جس پر جین فلاوَڈ نے بہت نکتہ چینی کی ہے۔) برطانیہ میں اس پیمانہ پر تو کوئی کام نہیں کیا گیا لیکن کولمن اور جینکس کے اثرات وہاں بھی پائے جاتے ہیں۔ اس سلسلے میں جو رپورٹیں پیش کی گئی ہیں وہ اپنے زمانہ کی ترجمانی ہی کرتی ہیں۔ پہلی رپورٹ 1966ء میں اور دوسری 1972ء میں پیش کی گئی تھی۔ اس وقت روایت پرستوں کی طرف سے تعلیمی تبدیلی کے حامیوں کے خلاف محاذ بنایا جا رہا تھا۔ (برطانیہ میں 1969ء میں تعلیم پر قرطاس ابیض کے بجائے ''قرطاس اسود'' شائع کیا گیا تھا) یہ رپورٹیں اس وقت شائع ہوئیں جب دُنیا اقتصادی بحران سے دوچار تھی۔

اس نظریہ پر جو نئی کتابیں اور مضامین سامنے آئے وہ زیادہ اہمیت کے حامل تھے۔ فرانس کے مارکسی مفکر لوئی آلتوسے نے اپنا مشہور مقالہ ''نظریہ اور حکومت کے نظریاتی آلات'' شائع کیا۔ اس مقالہ کو انگلستان کی اوپن یونیورسٹی نے اپنے کورس میں شامل کر لیا اور تعلیمی حلقوں میں اس کا بہت اثر قبول کیا گیا۔ آلتوسے ایک انتہائی ایبسٹریکٹ نقطہ نظر پیش کرتا ہے اور کہتا ہے کہ تعلیم

کے ذریعہ مروجہ نظریات کو ہی تقویت دی جاتی ہے۔ اس نے کہا کہ تعلیمی نظام نے جدید دور کے کلیسا کی شکل اختیار کر لی ہے جس کا کام طبقاتی معاشرہ کے نظریے اور خود طبقاتی معاشرہ کی بقا کے لیے کام کرنا ہے۔ س کا کہنا ہے کہ اساتذہ اور تعلیمی شعبوں میں کام کرنے والے دوسرے لوگوں نے اس نظریاتی آمریت کے دلالوں کا فریضہ سنبھال لیا ہے۔ ان کے ذریعہ کوئی تبدیلی نہیں آسکتی وہ ستاد جو انقلابی خیالات کے حامی ہیں اور یہ کہتے ہیں کہ وہ اپنے کام سے معاشرہ کی ہیت میں کوئی تبدیلی لا سکتے ہیں یا معاشرہ کو بدل سکتے ہیں وہ ایک قسم کے ہیرو ہیں، ایسے ہیرو جن کی بے مسرت کوششوں اور محنت پر ہمدردی کا اظہار ہی کیا جا سکتا ہے۔ یہاں کہا جا سکتا ہے کہ ایک مارکسی فلسفی کی طرف سے اتنی مایوسی اور بددلی کی باتیں کیسے کی گئی ہیں۔

کیونکہ مارکسی مفکر تو رجائیت کی باتیں کرتے ہیں اور مارکس خود تعلیم اور سماج کے باہم رشتے اور اس رشتے کے پیچیدہ عمل پر اصرار کرتا ہے۔ خاص طور سے تاریخی عوامل کا تجزیہ کرتے ہوئے وہ تعلیم اور سماج کے لچک دار رشتوں کا ضرور ذکر کرتا ہے۔ لیکن التوسے نے جو نتائج اخذ کئے ہیں وہ مایوسیت کی طرف لے جاتے ہیں۔

چند اور نظریاتی مقالے ساٹھ کی دہائی میں شائع ہوئے ہیں۔ سیموئیل بولز اور ہربرٹ گنٹس نے جنہیں نو مارکسی کہا جا سکتا ہے اپنی کتاب "Schooling in Capitalist America" میں اس خیال کا اظہار کیا ہے کہ تعلیمی ڈھانچہ اور اس کی خصوصیات، اجارہ دار سرمایہ داری کے مفادات کو آگے بڑھاتی ہیں۔ یعنی وہ کارخانہ اور جدید کارپوریشنوں کے تابع ہوتی ہیں۔ اس کے لیے وہ شواہد امریکہ کے ریویژنسٹ مورخوں کی تحریروں سے لائے ہیں جن کے نظریہ کی بنیاد کمزور نظر آتی ہے لیکن بولز اور گنٹس اس نتیجے پر پہنچے ہیں کہ امریکہ میں تعلیم اور سماجی کا یہی رشتہ برقرار رہے گا۔ کئی نقادوں کا (جن میں میں بھی شامل ہوں) یہ خیال ہے کہ کتاب کا آخری باب "تعلیم، سوشلزم اور انقلاب"، جس میں سماجی اور تعلیمی تبدیلی کا پروگرام پیش کیا گیا ہے کتاب کے پورے تھیس سے مطابقت نہیں رکھتا بلکہ اس کی ضد نظر آتا ہے، اور ایسا لگتا ہے جیسے مولفین خود بھی اپنے نظریے پر پورا اعتماد نہیں رکھتے۔ "Schooling in Capitalist America" ان کتابوں میں سے ہے جن میں جدید دور کے افکار و نظریات کا بخوبی احاطہ کیا گیا ہے اس لئے یہ خاصی مقبول کتاب ہے۔ لیکن اس سلسلے میں جس شخص نے سب سے اہم کام کیا ہے وہ ایک اور فرانسیسی ماہر عمرانیات پال بوردو ہے۔ اس نے اپنی کتاب Reproducation in

Education and culture میں اور دوسرے مضامین میں نہایت مدلل انداز میں منطقی تجزیئے پیش کیے ہیں جن سے نتیجہ نکلتا ہے کہ تعلیمی ڈھانچہ اور اس کے اندر موجود دوسرے تعلیمی عوامل مروجہ معاشرتی درجات، طبقوں اور گروہوں کی بقاء اور ان کی توسیع کے لیے ہی کام کرتے ہیں۔ بوردو کے مضامین میں غیر متوقع نتائج کا ذکر نہیں کیا گیا، جیسا ہم نے کیا ہے۔ اس نے ان سرگرمیوں اور عوامل کا بھی ذکر نہیں کیا جنہیں انتو نیو گرامچی '' کاونٹر ہیگیمونگ '' قوتوں کا نام دیتا ہے۔ یعنی ایسی قوتیں جو معاشرے کو کنٹرول کرنے والے ادارون اور نظریات وغیرہ کی جڑیں اکھیڑنے کا کام کرتی رہتی ہیں۔ جو مروجہ نظام کے خلاف مزاحمت کرتی رہتی ہیں۔ اور نہ اس نے تعلیمی اور معاشرتی طور پر ساتھ ساتھ نمودار ہونے والی تاریخی تبدیلیوں پر توجہ دی ہے۔ (یہ تبدیلیاں مسلسل ہوتی رہتی ہیں)۔ اس کے بجائے ایک نہایت ذہن افروز تجزیہ کر کے یہ بتایا ہے کہ معاشرتی رشتوں کے حوالے سے ہر چیز اپنی جگہ کیوں قائم رہتی ہے۔ اس میں بوردو کے ایک بہت ہی مشہور مقالہ کا عنوان ہی دیکھ لیجئے۔ وہ عنوان ہے '' اسکول بطور قدامت پسند طاقت ''۔ معلوم ہوتا ہے کہ بوردو کے ان مقالوں کی محرک 1960ء میں فرانسیسی طلبہ کی تحریکوں کی ناکامی بنی ہے اسی طرح جیسے امریکہ میں انقلابی طلبہ کی تحریکوں کی ناکامی بولز اور گنٹس کے خیالات بدلنے کا سبب بنی۔

متذکرہ کتابوں کے درمیانی عرصہ میں معاشرتی سائنس دانوں اور جدید نیو مارکسی ماہرین عمرانیات نے جو مضامین وغیرہ لکھے ان کا سب کا خلاصہ یہی تھا..... یعنی تعلیم معاشرہ کی عکاسی کرتی ہے، معاشرہ کو بدلنے والی طاقت نہیں ہے۔ 1970ء اور 1980ء کی دہائی میں مغربی دُنیا کو بڑھتے ہوئے معاشی بحران کا سامنا کرنا پڑا جس کی وجہ سے عوامی بھلائی کے منصوبوں پر اخراجات میں کمی کرنا پڑی۔ اس میں تعلیم کا شعبہ بھی شامل تھا۔ اس صورت میں مارکسی اور نیو مارکسی اور عمرانیات کے مفکروں نے جو نظریات پیش کیے ان سے مروجہ نظام کو کسی قسم کا خطرہ لاحق نہیں ہوا۔ یہ تمام نظریات ایسے تھے جو مختلف افکار کی تشریح کرتے تھے۔ ان کے خیالات کا خلاصہ یہ تھا کہ اگر فلاحی معاشرہ قائم کرنا ہے اور کسی قسم کی تبدیلی پیدا کرنا ہے تو معاشرہ کا ڈھانچہ اور معاشی نظام تبدیل کرنا ہوگا۔ یعنی سوشلسٹ نظام کے قیام کیلئے کام کرنا ہوگا۔ جینکس نے اپنی رپورٹ میں کچھ اس طرح کی بات کی ہے۔ لیکن اس مقصد کے حصول کے لیے اس نے کوئی حکمت عملی نہیں بتائی۔ اس دور کی تحقیق خواہ عملی ہو یا نظری، تعلیم اور استاد کے کردار کے بارے

میں مایوسی کا اظہار ہی کرتی ہے۔

غالباً ہم نے اپنے خیالات کی پوری طرح تشریح کر دی ہے۔ہم نے بتا دیا ہےتعلیم اور سماج کے رشتے میں تبدیلی کی ضرورت ہےاور یہ کہ یاسیت اور رجائیت کا انحصار معاشی صورت حال پر ہوتا ہے ۔ اگر معیشت ترقی کر رہی ہو تو تعلیم کے اثرات کی اہمیت اور افادیت کے نظریات سامنے آتے ہیں اور اگر معیشت تنزل کی طرف مائل ہو تو تعلیم کی افادیت پر مایوسی کا اظہار کیا جاتا ہے، ۔دو دہائیوں کے دوران جو متضاد نظریات سامنے آئے ان کی غالباً یہی وجہ تھی ،لیکن اگر ہم اس ساری صورت حال کو تاریخی پس منظر میں دیکھیں تو معاملہ اتنا سادہ نظر نہیں آتا ۔اس نظریاتی کشمکش میں اور بھی بہت سے عوامل کارفرما دکھائی دیتے ہیں۔

2

میں نے اپنی ایک پہلی تصنیف میں 1780ء سے 1870ء تک کے دور میں انگلستان کی تعلیمی صورت حال کا تاریخی جائزہ لیا تھا۔اس میں یہ موقف اختیار کیا تھا کہ انیسویں صدی کے اوائل میں انگلستان کے صنعت کاروں اور تجارت پیشہ افراد نےتعلیم کے سلسلے میں جو بھی اقدام کئے تھے یا جن اقدامات کی حمایت کی تھی اس کا مقصد دراصل اس وقت کے مختلف محنت کش طبقون کی بڑھتی ہوئی آزاد سیاسی اور اقتصادی بیداری کو روکنا تھا۔محنت کشوں کی سرگرمیاں ان کے لیے خطرہ بنتی جا رہی تھیں۔ میں یہ نہیں کہتا کہ یہ معاشرہ پر کنٹرول کرنے کی ایک کوشش تھی کیونکہ اس وقت تک اس تصور نے تقویت نہیں حاصل کی تھی ،لیکن میرا خیال ہے کہ میکینکس انسٹی ٹیوٹ قائم کرنے کی تحریک اور مفید و کارآمد تعلیم کے فروغ کے لیے سوسائٹی کا قیام اور اس کی طرف سے رسالہ ''پینی میگزین'' کا اجراء سستی کتابوں کی اشاعت اور ابتدائی تعلیم کے لیے وزارت خزانہ کی طرف سے بادل ناخوستہ مالی امداد نیز استادوں کی تربیت وغیرہ ایسی تدابیر تھیں جو ملک میں تیزی کے ساتھ بڑھتی ہوئی سیاسی سرگرمیوں (بالخصوص 1832ء کے بعد)اور آزادنہ نظام تعلیم کی تحریک کے پیش نظر حکومت نے اختیار کی تھیں۔ میں یہاں ان انقلابی تحریکوں کا ذکر کروں گا جو 1790ء کی کوریسپونڈنگ سوسائیٹز (خط و کتابت کے ذریعہ علم پھیلانے والی انجمنیں) پھر ہمسڈن کلب قائم کئے گئے اور پولیٹیکل پروٹیسٹینٹس کی جماعتیں اور (بالخصوص شمالی انگلستان) میں دوسری انجمنوں کا قیام عمل میں آیا۔اور 1830ء اور 1840ء کی اوئنائٹس (اوئن کے خیالات کے ماننے والے) سوشلسٹ اور چارٹسٹ لوگوں کی تحریکیں سامنے آئیں۔اگر ہم یہ

سوال کرنا چاہتے ہیں کہ کیا تعلیم سماج کو بدل سکتی ہے تو یہ سوال صرف اس تعلیم کے بارے میں ہی نہیں کرنا چاہیئے جو سرکاری اور بلدیاتی تعلیمی اداروں کے ذریعہ دی جاتی ہے، بلکہ ہمیں اس غیر رسمی اور ''خودمختار'' تعلیم کے بارے میں بھی یہی سوال کرنا چاہیئے جو محنت کش (یا کم سے کم ان کے نمائندے) شعوری طور پر کسی نہ کسی طرح حاصل کرتے ہیں اور یہ سوچتے ہیں کہ اس طرح وہ زیادہ موثر طور پر سماج، یعنی بیرونی دُنیا کو، اپنی خواہشات کے مطابق تبدیل کرلیں گے۔

یہ کہنا صحیح نہیں ہوگا کہ اس تجربہ نے سماجی تبدیلی کے عمل میں ہاتھ نہیں بٹایا۔ کیونکہ یہ عوامی سرگرمیاں ہی تھیں جنہوں نے برطانیہ میں ہزاروں (بلکہ اگر چارٹسٹ تحریک کو دیکھا جائے تو لاکھوں) افراد کو معاشرتی اور سیاسی شعور کے نئے حلقے میں شامل کیا اور اُنہوں نے براہ راست یا بالواسطہ طور پر عام لوگوں کی تعلیم کی۔ اگر ایسا نہ ہوتا تو 1790ء کی دہائی کے اوائل میں برطانوی عوام کی اکثریت کے شعور میں جو دوررس تبدیلیاں واقع ہوئیں ان کی توجیہہ کس طرح کی جاسکتی ہے؟ آخر ہم اس واقعہ کی وضاحت کس طرح کریں گے، جب عام لوگ برمنگھم کے نواح میں یونی ٹیرین چیپل کو تباہ کررہے تھے اور اس کے پادری (جوزف پریسٹلے) کے گھر کو آگ لگا رہے تھے، اس کے سائنسی آلات اور گھریلو سامان تباہ کررہے تھے اور اسے اور اس کے خاندان کو شہر سے بھاگنے پر مجبور کررہے تھے؟ حتیٰ کہ مانچسٹر کے علاقے پیٹرلو کے اس واقعہ کی تاویل بھی کسی اور طرح نہیں کی جاسکتی جب دیہاتیوں کا ایک بڑا ہجوم جمع ہوگیا اور اس نے رائے دہی کے حق میں توسیع کرنے اور کورن لا (''اناج'' کے متعلق قانون) کو ختم کرنے مطالبہ کیا۔ ایڈورڈ ٹومسن نے اپنی مشہور کتاب

"The Making of the English Working Class" میں ان واقعات کا ذکر کیا ہے اور ان کی وجوہات بیان کی ہیں۔ اس حوالے سے بعض اُمور کی وضاحت ضروری ہے۔

آخر تعلیم سے ہم کیا مراد لیتے ہیں؟ کیا ہم اس اصطلاح کو (مختلف درجوں تک) اسکول کی تعلیم کے نظام تک محدود کرنا چاہتے ہیں جو نظام صنعتی طور پر ترقی یافتہ ملکوں میں بھی صرف ایک یا ڈیڑھ صدی سے رائج ہے۔ ہمارے افکار پر آج یہ نظام اس طرح چھایا ہوا ہے کہ تعلیم سے مراد وہی عمل لیا جاتا ہے جو اس نظام کی صورت میں سامنے آتا ہے۔ تعلیمی طریقہ کار اور سماجی افادیت کے حوالے سے اس نظام کو عام طور پر (اور تاریخی طور پر بھی) اصلاح اور تعلیم کا ذریعہ سمجھا جاتا

ہے۔اس سے مجھے کومینیس کی کتاب Orbis Pictus کے دیباچہ میں بنی وہ تصویر یاد آتی ہے جس میں ایک نہایت سنجیدہ شکل کا استاد اور معصوم صورت بنائے شاگرد کھڑا ہے۔ نیچے لکھا ہے۔'' استاد پڑھاتا ہے، بچہ سیکھتا ہے۔'' جدید نظام تعلیم میں بھی پڑھانے اور سکھانے کو یک طرفہ عمل ہی مانا جاتا ہے۔اس کی تصدیق برطانیہ میں دی جانے والی پرائمری تعلیم سے متعلق تحقیق سے ہوجاتی ہے جسے ORACLE کا نام دیا گیا تھا۔اس تحقیق کے دوران کلاس کے اندر جاکر بھی مطالعہ کیا گیا تھا۔ پتہ چلا کہ اگر کسی بچہ کو انفرادی طور پر بھی پڑھایا جائے تو استاد کا انداز معلمانہ اور مصلحانہ ہی ہوتا ہے۔

لیکن کم از کم یہ باتیں بھی غور کرنے کے قابل ہیں کہ انسان عملی سرگرمی کے ذریعہ ہی سیکھتا ہے بلکہ سیکھنے کا یہی بہترین طریقہ ہے، اور یہ کہ زبان کے وسیلے سے انسان کے شعور اور عمل کے مابین جو ہم آہنگی پیدا ہوتی ہے وہی اسے جانوروں سے ممتاز کرتی ہے اور ان اعلیٰ ترین ذہنی کاموں کی بنیاد فراہم کرتی ہے جو انسان کا خاصہ ہیں۔ تعلیم، جیسا کہ جون سائمن نے کہا ہے، معاشرے میں انسانی نشوونما کا ذریعہ ہے۔اس نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو ''تعلیم'' میں انسان پر پڑنے والے وہ تمام اثرات شامل ہیں جو اس پر اوائل عمر سے ہی پڑنا شروع ہوجاتے ہیں۔ مثلاً خاندان، ہم عمر لوگ، مذہبی رسوم اور عام زندگی کی سرگرمیاں، جوں جوں سماج پیچیدہ شکل اختیار کرتا جاتا ہے ویسے ہی یہ رشتے بھی پیچیدہ ہوتے جاتے ہیں۔ ان رشتوں اور تعلقات پر اسکولوں کا منظم نظام بھی اثر انداز ہوتا ہے۔ لیکن جیسا کہ ماضی قریب تک کا ہمارا تجربہ ہے یہ اثر صرف ایک حد تک ہی ہوتا ہے اور اس سے آبادی کا بہت ہی معمولی حصہ متاثر ہوتا ہے۔

1790ء اور 1819ء کے درمیان اور اس سے پہلے کی برطانوی صورت حال کی طرف واپس آتے ہوئے کیا ہم یہ سوال ہیں کر سکتے ہیں کہ نئے حالات اور نئے انداز کی سرگرمیوں کی بنا پر انگلستان کے لوگوں کے اندر جو ذہنی تبدیلیاں آئی تھیں اُنہوں نے معاشرتی ترقی پر اثرات مرتب نہیں کیئے؟ ونسنٹ نے انیسویں صدی کے محنت کشوں کی آپ بیتیوں پر کام کرتے ہوئے محسوس کیا کہ ان لوگوں نے اپنے تلخ تجربوں کی بنا پر یہ کوشش کی کہ وہ خود اپنے آپ کو تعلیم دیں۔ یہ کوشش خاص طور سے ان لوگوں نے کی جو چارٹسٹ اور بعد کی تحریکوں کے رہنما بنے۔ محنت کشوں کی آپ بیتیوں میں سے بہت سی چھپی بھی نہیں ہیں۔ لیکن ان میں ایک کتاب کے عنوان سے ہی اس صورتحال کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔ کتاب کا نام ہے۔

The Life and Struggle of William Lovett in Search for
Bread, Knowledge and Freedom (1876)

کورسپونڈنگ سوسائیٹز (خط و کتابت کی انجمن) کی سرگرمیوں پر تحقیق کر کے پروفیسر گوڈون نے حال ہی میں اپنی ایک تصنیف میں ان اثرات پر روشنی ڈالی ہے جو اس تحریک سے تعلیم پر پڑے۔ اُنہوں نے یہ بتایا کہ یہ انجمنیں بحث مباحثہ، ڈبیٹس، ریڈنگز (ایسی مجلسیں جن میں کوئی شخص کتاب سے پڑھ کر دوسروں کو سناتا ہے)، عوامی مظاہرے اور اسی قسم کی دوسری سرگرمیاں منظم کرتی تھیں۔ ان سرگرمیوں سے لوگوں کے اندر شعور پیدا ہوا اور سیاسی تبدیلی کا احساس جاگا۔ خاص طور سے حق رائے دہندگی میں توسیع کیلئے، شہریت کے پورے اور حقیقی حق کیلئے، اور کام کے ساتھ آرام کے حق میں چلیں۔ ابتدا میں کام کے دس گھنٹے مقرر تھے، پھر آٹھ گھنٹے مقرر کرنے کا قانون منظور کرایا گیا۔ اس تحریک کے نتیجے میں جو قوانین منظور ہوئے وہ پوری طرح اصل مطالبات کے مطابق تو نہیں تھے لیکن بہرحال وہ سماجی تبدیلی کا سبب بنے۔ علاوہ ازیں جب وہ تبدیلیاں عمل میں آئیں تو ان سے مزید مطالبات کی راہ ہموار ہوئی۔

3

ہم نے سماج اور تعلیم کے باہمی رشتے کے بارے میں کی جانے والی حالیہ تحقیقات سے اپنی بات شروع کی تھی اور ہم نے دیکھا کہ مختصر سے عرصے .... یعنی صرف سولہ سال میں ...... اس سلسلے میں خیالات میں تضاد پیدا ہو گیا۔ پھر ہم نے تعلیم کے تصور کو زیادہ وسعت دی اور ان تجربات پر غور کیا جو برطانیہ کے اندر ایک طویل عرصے کے دوران میں محنت کش طبقے نے کئے اور ان کے حوالے سے تعلیم اور سماجی تبدیلی کے درمیان تعلق کا پتہ چلایا۔ تو کیا اب ہمیں اس سے بھی زیادہ وسیع حلقے پر نظر نہیں ڈالنا چاہیئے؟

ممتاز آرکیولوجسٹ گورڈن چائلڈ نے اپنی کتاب کا نام Man Makes Himself رکھا ہے۔ اس سے اس تصور پر روشنی پڑتی ہے جس کے الجھے ہوئے سرے سلجھانے کی میں کوشش کر رہا ہوں اور جس کا موضوع تعلیم کا کردار ہے۔ چائلڈ کہتا ہے کہ انسان اپنے آپ کو خود بناتا ہے اور اس نے فطرت پر قابو پا کر اسے اپنے مقاصد کے لیے استعمال کر کے، اور فطرت کے بارے میں زیادہ سے زیادہ جانکاری حاصل کر کے اپنے آپ کو بنایا ہے۔ کیونکہ فطرت کے ساتھ انسان کا عمل ایک طرف تو مخصوص قسم کی محنت کا نتیجہ ہے (وہ محنت جو کسی عمل کی ماہیئت کا تعین کرتی

ہے) اور دوسری فروغ پذیر علم کا.... جسے بعد میں سائنس کہا گیا۔ اس حوالے سے انسانی عمل کا سب سے پیچیدہ حصہ وہ ہے جو انسانی صفات سے متصف دُنیا میں وقوع پذیر ہوتا ہے۔ اس دُنیا میں انسانوں کا ترقی پذیر علم اور صلاحیت نکھرتی ہیں۔ یہ عمل ایک بدلی ہوئی بیرونی دُنیا میں ظہور پذیر ہوتا ہے، ایسی دُنیا جو انسان سے الگ ہوتی ہے اور اس کے لیے انسانی ماحول مہیا کرتی ہے۔ جدید کمپیوٹر اس کی بہت اچھی مثال ہے، لیکن جیسا کہ چائلڈ نے کہا ہے اپنے زمانہ میں ہر قسم کے ان گھڑ اور خام خیالات نے بھی کمپیوٹر کا کام ہی کیا ہے۔ چنانچہ جیسے جیسے انسانی اعمال کی شکل بدلتی جاتی ہے اور نئے نئے کام شروع ہوتے ہیں اس کے ساتھ ہی انسانی اعمال کی شکل بدلتی جاتی ہے اور نئے نئے کام شروع ہوتے ہیں اس کے ساتھ ہی انسانی شعور بھی پختہ ہوتا ہے، نئے ہنر سامنے آتے ہیں اور نئی صلاحتیں پیدا ہوتی ہیں۔ ایک لحاظ سے انسان نے اپنی ابتدائی شکل سے ایک مہذب اور متمدن جاندار بننے کے طویل عمل میں جو مقام حاصل کیا ہے اور اس سلسلے میں جو معاشرتی اور انسانی تغیرات ہو رہے ہیں ان میں انہیں تبدیلیوں کا حصہ ہے۔ شعور کی ترقی میں زبان نے نہایت اہم کردار ادا کیا ہے۔ زبان کے توسط سے ہی کلچر اور علم میں نکھار پیدا ہوا اور انہیں نئی نسلوں کے حوالے کیا گیا۔ جیروم برونر کہتا ہے کہ ''زبان، ریاضی اور علم کی تعمیر کرنے والے دوسرے نظری طریقے انسان کی جبلی صلاحیتوں پر اپنی عمارت کھڑی کرتے ہیں۔ یہ ہنر اگرچہ جبلی صلاحتیوں پر انحصار کرتے ہیں لیکن وہ انسان اور گنزم سے باہر تخلیق پاتے ہیں اور اس تہذیب کے ارکان کے درمیان صدیوں سے چلے آنے والے میل جول کی یادگار ہوتے ہیں۔''

جہاں تک انسان کے اپنے باہر کی دُنیا کو تبدیل کرنے اور اس عمل میں اپنے آپکو بھی بدل لینے کا تعلق ہے تو پورے تاریخی عمل کو ہی بنیادی طور پر تعلیم کا ذریعہ کہا جاسکتا ہے۔ اسی لئے یہ کہنا بالکل درست ہے کہ تعلیم معاشرہ میں انسانی نشو ونما کا ایک ذریعہ ہے۔

لیکن سوال یہ ہے کہ اگر اس دلیل میں کوئی جان ہے تو پھر آج ایسا کیوں ہے کہ تمام مفکر متفقہ طور پر کہہ رہے ہیں کہ سماج کی تبدیلی میں تعلیم کا کوئی ہاتھ نہیں ہے، بلکہ انسان کو تبدیل کرنے میں بھی تعلیم کوئی کردار ادا نہیں کرتی؟ اس الجھن کو سلجھاتے ہوئے ہمیں مارکس کے ایک قول کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔ اس نے لکھا ہے کہ حالات میں اوپر سے تبدیلی مسلط کردینے سے انسان کو نہیں بدلا جاسکتا (رابرٹ اوَن اس کی زندہ مثال تھا) مارکس کا کہنا ہے کہ انسان اور سماج میں بیک وقت ہونے والی تبدیلی کو ''انقلاب آفریں عمل'' کا نام دیا جاسکتا ہے۔ اس نے

اس سے یہ نتیجہ نکالا کہ معلم کو پہلے خود اپنی تعلیم کرنا چاہیئے۔ دونوں قسم کی تبدیلیوں کا راز انسانی اعمال میں پوشیدہ ہے۔انسان کے اپنے آپکو بدلنے کا بھی یہی طریقہ ہے۔

مجموعی طور پر یہ سب خالص فلسفیانہ مباحث ہیں لیکن ہمارے موضوع سے تعلق رکھتے ہیں۔ مارکس کا موضوع اٹھارویں صدی کے آخری دور کی اس میکانکی مادیت کا تجزیہ تھا جس سے روشن خیال تحریک کوفروغ ملا تھا۔ وہ اس تصور کے برخلاف انسان کے ذاتی اور داخلی تجربات کی اہمیت پر دوبار اصرار کرنا چاہتا تھا جواس دور کے جرمن آئیڈ یلزم کی دریافت تھی۔ وہ ان دونوں نظریات کوایک نئے عالمی نظریہ میں ضم کرنا چاہتا تھا۔ میکانکی مادیت کی نظر میں انسان محض بیرونی حالات کی پیداوار ہے۔ دُنیا میں اس کی حیثیت ایک مجہول اور انفعالی (Passive) کردار کی ہے۔ بیرونی محرکات اور سٹملس اس کی عادات واطوار اور رجحان ومیلان طبع بناتے ہیں اور وہی اس کی ذہنی، اخلاقی اور جمالیاتی ترقی کا باعث بنتے ہیں۔ تعلیم اور سماج کے تعلق کے بارے میں اس زمانے میں جو کچھ لکھا گیا تھا اس سے تو اتنا ہی پتہ چلتا ہے۔ بعد میں اس موقف کو نظریہ کی شکل دے دی گئی جسے بیہیویرزم(Behaviourism) کہا جانے لگا۔اس نظریہ میں شعوری اور ارادی کوششوں اور دوسرے انفرادی وذاتی تجربوں کے اثرات سے انکار کیا جاتا ہے۔

لیکن اس نظریہ نے خاصی طویل عمر پائی۔ اس صدی کے اوائل میں پاؤلوف نے جو تحقیق کی تھی اس میں اسے غلط سمجھا یا گیا اور اس کے غلط تشریح پر اس نظریہ کی بنیاد رکھی گئی تھی۔ پاؤلوف نے بعد میں زبان کی اہمیت اور اس کے اثرات کے بارے میں جو کچھ لکھا .... جسے وہ اشاروں کا دوسرا نظام کہتا ہے .... اور اس نے اعلیٰ ذہنی صلاحیتوں کی تعمیر میں زبان کے کردار پر جو روشنی ڈالی، اسے بھی غلط سمجھا گیا۔ اپنے اسی کام کی بنا پر پاؤلوف نے اس بات پر بہت زور دیا ہے کہ انسان کے اعصابی نظام میں بہت لچک ہے اور ضرورت کے مطابق اپنے آپکو ڈھالنے کی اہلیت بھی اس میں بے انتہا ہے۔ اس نے اپنی عمر بھر کی تحقیق کا نچوڑ ان الفاظ میں نکالا ہے۔

> ''انسان کے اعصابی نظام کے مطالعہ سے ہمیں جو سب سے اہم، سب سے مضبوط اور انتہائی پائیدار تاثر ملتا ہے وہ یہ ہے کہ اس نظام میں اپنی شکل بدلنے کی بے پناہ صلاحتیں اور گنجائشیں موجود ہیں۔ کوئی بھی چیز جامد یا غیر متغیر نہیں ہے۔ ہر چیز حاصل کی جاسکتی ہے، اسے بہتر صورت میں بدلا جا سکتا ہے، بشرطیکہ مناسب حالات پیدا کر دیئے جائیں۔''

میرے خیال میں اوپر جن آرا کا حوالہ دیا گیا ہے ان میں انسان اور بیرونی دُنیا کے رشتے سے متعلق بیہیو یرزم کے مفروضوں کو بلا سوچے سمجھے تسلیم کرلیا گیا ہے۔ اسی وجہ سے ان مفکروں کے اندر مایوسی اور قنوطیت ملتی ہے۔ ان لوگوں کے ذاتی تجربات کا بالکل جائزہ نہیں لیا گیا جنہوں نے صرف اسکولوں میں ہی نہیں بلکہ اپنے اردگرد کی دُنیا میں رہ کر اپنے تجربہ سے تعلیم حاصل کی ہے۔ ہمارے سامنے جو تجزیہ پیش کیا گیا ہے اس میں یہ فرض کرلیا گیا ہے کہ مذکورہ نظریوں کی تعمیر کرنے والوں کے مقاصد حاصل کرلئے گئے ہیں لیکن روس میں ہمیں نظر آتا ہے کہ وہاں کی یونیورسٹیوں اور پیشہ وارانہ تعلیم وتربیت کے اداروں میں جو کچھ پڑھایا جارہا ہے اس سے اصل مقصد محض جزوی طور پر ہی حاصل کیا جاسکتا ہے۔ آیئے ہم زیادہ گہرائی میں جا کر اس پر غور کریں۔

4

اس میں کوئی شک نہیں کہ مغربی یورپ اور تھوڑی سی تبدیلی کے ساتھ شمالی امریکہ میں بھی بری طرح طبقاتی تفریق پر مبنی انتہائی منضبط تعلیمی نظام قائم کیا گیا ہے۔ کم سے کم یورپ میں انیسویں صدی کے آخری تین چار عشروں میں بھی یہی نظام ترقی کی بنیاد بنا رہا ہے۔ مورخ جیفری بیسٹ نے وکٹورین دور کے تعلیمی نظام کو نہ صرف طبقاتی نظام کا عکس قرار دیا تھا بلکہ کہا تھا کہ یہ اس نظام کو دوام بخشنے کے لیے دانستہ طور پر تیار کیا گیا ہے۔ اس نے لکھا تھا ''تعلیمی نظام ان معاشروں میں مروج سماجی رشتوں کے خیالات کی عکاسی ہی کرتے ہیں جنہوں نے ان نظاموں کو تخلیق کیا ہے۔'' اس زمانے کی طبقاتی آویزش میں تعلیم ایک طبقہ کے لیے ''ترُپ کا پتہ'' بن گئی تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اس زمانے کے برطانوی سکول طبقاتی سماج کی عکاسی ہی نہیں کرتے تھے بلکہ وہ اس تفریق کو زیادہ سے زیادہ بڑھا رہا تھے۔ اس طرح تعلیمی اداروں کا یہ منضبط اور انداز طبقاتی اختلافات نے میں اضافہ کررہا ہے۔ مورخون میں اس بات پر کافی حد تک اتفاق ہے۔ چنانچہ ہیرلڈ پرکن لکھا ہے کہ 1860ء کی دہائی میں تعلیمی میدان میں جو تبدیلیاں کی گئیں ان کا مقصد معاشرہ کے ایک خاص طبقے کے خول میں بند کرنا تھا۔

یقیناً ارادے یہی تھے لیکن اس کے نتائج کیا نکلے؟ جب ساری آبادی کو تعلیم اور اسکولوں کے نظام کے حصار میں لے لیا گیا...... اور یہ کوئی زیادہ پرانی بات نہیں ہے .... تو نئے تضاوات اور نئے تناظر ابھر کر سامنے آئے۔ جن لوگوں کو ایلیمنٹری سکولوں کے نچلے درجوں کے

لائق ہی سمجھ کر چھوڑ دیا گیا تھا ان کے اندر نئی آرزوں نے جنم لیا۔ان نظاموں نے خاص قسم کی خود مختاری حاصل کر لی۔ انگلستان میں بلدیاتی اسکول کے بورڈوں نے اپنے نظام پر بہت ناز کیا کیونکہ اُنہوں نے خاصی ترقی پسند پالیسیاں اختیار کی تھیں۔اس سے ہنر منداور لگن رکھنے والے اساتذہ کا ایک گروہ پیدا ہوا۔تعلیمی ترقی کے ساتھ ان کے روحانی اور مادی فوائد میں بھی اضافہ ہوا ۔والدین کی طرف سے بھی بتدریج ان کی حمایت میں اضافہ ہوا۔ چنانچہ انگلستان میں عام ابتدائی تعلیم میں توسیع کے صرف تیس سال بعد سیاسی اور معاشرتی بحران اُٹھ کھڑا ہوا۔اس بحران کا تعلق نچلے طبقوں کی طرف سے اپنا معیار بہتر بنانے کی خواہش سے تھا حالانکہ جس تعلیمی نظام سے گزر کر یہ طبقے نکلے تھے اس کا مقصد مروجہ سماجی ڈھانچہ برقرار رکھنا تھا۔

اس بحران کا نتیجہ یہ ہوا کہ تعلیمی نظام میں بنیادی تبدیلیاں لانا پڑیں اور تھوڑی تاخیر سے ہی سہی لیکن آخر کار ثانوی اسکولوں کا نظام اس صدی کے آخر میں نافذ کیا گیا۔لیکن ابھی یہ کام مکمل ہی کیا گیا تھا کہ ایک نئی جدوجہد شروع ہوگئی۔اس کا مقصد یہ تھا کہ ہر شخص کو اس نظام تک رسائی حاصل ہونا چاہیئے۔ چنانچہ نیا بحران کھڑا ہوا اور نئی مراعات دینے کا سلسلہ شروع ہوا۔اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ برطانیہ میں کومپری ہینسیو ثانوی تعلیم کی طرف توجہ کی گئی اور دو عالمی جنگوں کے درمیان اور جنگ کے فوراً بعد اسکولوں پر جو سخت کنٹرول تھا اسے کم کیا گیا۔اس انقلابی قدم نے (پوری طرح عملی طور پر نہیں تو نظری طور پر ہی سہی) اس تفریق کو مٹا دیا جو ایلیمینٹری اور ثانوی تعلیم کے درمیان باقی رہ گئی تھی۔اور ثانوی تعلیم کے اندر جو امتیازی طریقہ کار تھا اسے بھی مٹا دیا۔آج برطانیہ کے 90 فیصد طلبہ کومپری ہینسیو اسکول میں تعلیم حاصل کررہے ہیں۔یہی نظام مغربی یورپ کے دوسرے ملکوں اور فرانس، اٹلی اور اسکینڈے نیویا کے ملکوں میں بھی نظر آتا ہے۔

آج ان اسکولوں پر زبردست نکتہ چینی کی جارہی ہے، یہ نکتہ چینی کی جانا بھی چاہیئے تھی۔ کیونکہ جن لوگوں نے یہ اسکول قائم کئے تھے ان سے ان کا مقصد پورا نہیں ہوا۔ یہاں یہ امر قابل ذکر ہے کہ کومپری ہینسیو ثانوی اسکولوں کے لیے برطانیہ میں جو تحریک چلی تھی وہ ایک عوامی تحریک تھی۔1940ء کی دہائی میں یا50 کی دہائی کے اوائل میں بلدیاتی اداروں کی طرف سے جو اس قسم کے اسکول کھولے گئے تھے وہ حکومت کی پالیسی اور مشورے کیخلاف تھے۔یہ حکومت خواہ لیبر پارٹی کی تھی 1945ء سے 1951ء تک) یا ٹوری پارٹی کی حکومت (1951ء سے 1965ء تک)۔ایک لحاظ سے یہ تحریک اس وجہ سے شروع ہوئی تھی کہ اوائل عمر میں ہی بچوں کو جس طرح

اس سیاسی نظام میں (جسے جیفری بیسٹ نے ''درجاتی نظام'' کہا ہے) فٹ کرنے کے لیے ان پر سختی کی جاتی تھی، اس نے ان کے اندر غم وغصہ پیدا کر دیا تھا۔ تجربہ شاہد ہے کہ اس نظام میں تبدیلی خاصہ مشکل کام تھا کیونکہ اس طرح پورا اقداری نظام تبدیلی ہو رہا تھا اور اس سے ثانوی تعلیم عام کرنے کے امکانات بڑھ رہے تھے جس سے مخصوص طبقوں کے مفادات کو نقصان پہنچنے کا اندیشہ تھا۔ اس لئے یہ تبدیلی ان کے لیے بہت ہی خطرناک تھی۔ نیز توقع کی جا رہی تھی کہ جو بھی نیا نظام آئے گا وہ اپنے اندر پرانے نظام کے رویئے اور طریقے ضرور برقرار رکھے گا۔ اس کے لیے امتحانوں کے نظام کا جو کردار تھا اسے برقرار رکھا گیا۔ آج بھی برطانیہ میں اسکولوں کے اندرانی سسٹم پر امتحانوں کے تین سطحی نظام کا ہی غلبہ ہے۔ اس سے تبدیلی کے امکانات بہت کم ہو جاتے ہیں۔

یہ سارے وہ میدان ہیں جہاں کشمکش اور تصادم ہو رہے ہیں۔ اسی طرح تھیچر حکومت نے سرکاری شعبے کے اسکولوں کی قیمت پر نجی تعلیمی اداروں کو (یہ ادارے برطانیہ میں آج بھی بہت اہمیت رکھتے ہیں) ترقی دینے کی کوشش کی تو اس پر بھی زبردست کشمکش شروع ہو گئی۔ میرے خیال میں تعلیم ایک ایسا شعبہ ہے جس میں مختلف طبقوں، حلقوں اور گروہوں کے مفادات یکجا بھی ہوتے ہیں اور ان میں تصادم بھی ہوتا ہے۔ چنانچہ اس نظام میں، جس کی خود مختاری کو عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے، اس طرح کے تضادات پیدا ہونا قدرتی بات ہے۔ ان حالات میں اگر تاریخی واقعات کی روشنی میں دیکھا جائے تو اس مسئلے کے کئی حل نظر آتے ہیں۔ ان میں سے کون سا حل کارآمد ہے اس کا انحصار کسی وقت میں مختلف مفادات اور مختلف طاقتوں کے درمیان پیدا ہونے والے توازن پر ہے۔

5

میرا خیال یہ ہے کہ ہمیں جس حقیقت کو مدنظر رکھنا چاہیئے وہ یہ ہے کہ تعلیم پانے والے کا نفسیاتی تجربہ کیا ہے، اور اس نے اس کی کارگزاری اور شعور پر کیا اثرات مرتب کئے ہیں۔ مزید یہ کہ اس امر کا تجزیہ بھی تاریخی حالات کے حوالے سے کیا جانا چاہیئے مجھے کسی تعلیمی نظام سے یہ توقع نہیں ہے کہ وہ براہ راست اور فوری طور پر سماج کو تبدیل کر دے گی۔ یعنی اس کا رخ سوشلسٹ نظام کی طرف کر دے گی۔ کیونکہ اس تعلیمی نظام کی جڑیں جس معاشرہ میں گڑی ہوئی ہیں اس میں طبقات کی تقسیم بہت نمایاں ہے اور دولت کی تقسیم کا انداز خالص سرمایہ دارانہ ہے۔

ہر چند ان معاشروں کو متحرک رکھنے کے لیے ان میں تھوڑی بہت تبدیلی ضروری ہوتی ہے لیکن مختلف طبقوں کا تھوڑا بہت اوپر نیچے ہوجانا سماجی تبدیلی کے حساب سے کوئی معنی نہیں رکھتا۔ انگلستان کے کومپری ہینسیو ثانوی اسکولوں کے نظام کو، جس سے معاشرہ پر کچھ اثر پڑا ہے، ایسی کسوٹی نہیں بنایا جاسکتا کہ اس پر اس تبدیلی کی کامیابی یا ناکامی کو پرکھا جاسکے۔ حالانکہ جن لوگوں نے اس کے لیے اپیل کی تھی وہ لوگ 1960ء کی دہائی میں فلاحی مملکت کے قیام کا نعرہ لگانے والوں میں سے تھے۔

بہرحال اس کایا کلپ کے سلسلے میں کسی نتیجہ پر پہنچنے کا وقت ابھی نہیں آیا۔ اس قسم کے مسائل کی سب سے بڑی مشکل بھی یہی ہے کہ نتائج برآمد ہونے میں بہت دیر لگتی ہے اور وہ نتائج بھی سماجی تبدیلی لانے والے بہت سے عوامل میں سے ایک عامل ہوتا ہے لیکن ہمیں دیرپا نتائج پر اپنی توجہ مرکوز کرنا چاہیئے۔ اطالوی مارکسی مفکر انتونیو گرامچی نے جس ادارے کو ''قدیم پرائمری اسکول'' کہا ہے اس کی افادیت پر یہاں غور کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ اپنے ایک مقالہ میں تعلیم کے نظام کی تنگ نظری اور کمزوری پر نکتہ چینی کرنے کے بجائے اس نے نظام کے دیرپا مثبت نتائج کی طرف اشارہ کیا ہے۔ اس نے کہا ہے کہ اس نظام کے اندر دو عناصر ایسے ہیں جو بچے کا تعلیمی تشخص بناتے ہیں۔ بچوں کو نیچرل سائنس پڑھائی جاتی ہے۔ اور شہری حقوق و فرائض سے آگاہ کیا جاتا ہے۔ اس نے لکھا ہے کہ بچہ جو سائنسی خیالات پڑھتا ہے وہ اس کے ان تصورات کے ساتھ متصادم ہوتے ہیں جو اس تک اپنے ماحول میں طلسمی داستانوں اور کہانیوں کے ذریعہ پہنچتے ہیں اور جن کی وجہ سے یہ دُنیا اسے ایک جادو گھر نظر آتی ہے۔ دوسری طرف اسے جو شہری حقوق و فرائض سکھائے جاتے ہیں وہ اس کے اردگرد پھیلی خودغرضی اور مفاد پرستی ہے بالکل مطابقت نہیں رکھتے۔ گویا یہ بھی اس کے لیے کہانیوں کی ہی دُنیا ہوتی ہے۔ اس لئے گرامچی کہتا ہے کہ اسکول بچوں کے قید خانے نہیں ہوتے اور نہ وہ معاشرتی کنٹرول کا نظام ہوتے ہیں۔ وہ کہتا ہے کہ اس نظام نے داستانی اور دُنیا کے روائتی تصور کی باقیات کے خلاف لڑنے کے لیے ایک جدید نقطۂ نظر سکھایا ہے، جس کا تعلق اس امر سے ہے کہ اگر انسان ناقابل تغیر قوانین فطرت پر قدرت حاصل کرنا چاہتا ہے تو اسے چاہیئے کہ وہ ان کے ساتھ مطابقت پیدا کرے، پڑھنے والوں کو یہ بھی علم ہونا چاہیئے کہ ریاستی قوانین کا اپنا وجود ہے اور وہ انسانی معاشرہ اور انسانی عمل کی پیداوار ہیں۔ انہیں انسان نے ہی وضع کیا ہے اور انسان ہی اجتماعی فلاح کے لیے ان میں تبدیلی

بھی کر سکتا ہے۔ وہ کہتا ہے کہ ''یہ سارا کام طلسموں اور توہمات سے پاک دُنیا کا تصور پیدا کرنے کی طرف پہلا قدم ہوتا ہے۔''اس سے ایک نئی اور حقیقت پسندانہ دُنیا کے تصور کی بنیاد پڑتی ہے۔'' ایک ایسا تصور جو حرکت اور تغیر کو سمجھتا ہو .... جو جدید دُنیا کو ماضی کا نچوڑ مانتا ہو .... اور جو مستقبل پر نظر رکھتا ہو۔'' گرامچی نے یہ مقالہ 1930ء میں مسولینی کے زمانہ میں جنوبی اٹلی کی ایک جیل میں لکھا تھا۔ اس نے لکھا کہ پرائمری اسکولوں کی اصل بنیاد یہی ہے گو یہ اور بات ہے کہ ان اسکولوں سے مندرجہ بالا سارے مقاصد حاصل کئے جا سکے ہیں یا نہیں۔

میں نے اتنی تفصیل کے ساتھ گرامچی کو اس لئے نقل کیا ہے کہ یہ تاثرات اس کے ذاتی تجربہ پر مبنی تھے۔ بچپن میں اس نے اسی نظام کے تحت جو تعلیم حاصل کی تھی اس نے اسے دُنیا کی اس طلسماتی اور داستانی تشریح کے خلاف بغاوت سکھائی تھی جو سارڈینیا کے علاقے میں مقبول تھی۔ دوسرے اس کی ایک وجہ یہ بھی ہے کہ آج جو رجحانات پائے جاتے ہیں ان کی موجودگی میں ایک مارکسی مفکر کے ان خیالات کا حوالہ دینا ضروری ہے جن میں تعلیم عام کرنے کا تجزیہ کرتے ہوئے مثبت رویہ اختیار کیا گیا ہے۔ جبکہ ہمارے آج کے انقلابی اس پر نکتہ چینی کرتے ہیں۔ میرا خیال ہے کہ مستقبل کے مورخ 1960ء اور 1970ء کے دوران ہونے والی ایلیمنٹری اور ثانوی تعلیم میں توسیع کا اسی نظر سے جائزہ لیں گے حالانکہ اس سے بحران اور تصادموں نے بھی جنم لیا تھا جس کی وجہ سے اس توسیع و تنقید کا نشانہ بنایا گیا تھا۔ ظاہر ہے اس بات کی ضمانت تو نہیں دی جا سکتی کہ تعلیم کا غلط استعمال نہیں کیا جائے گا اور اس قومی تنگ نظری کے حوالے سے اسے کام میں نہیں لایا جائے گا، جیسے جرمنی میں 1933ء سے 1945ء تک کیا گیا۔ اسی لئے حقیقی تعلیم کی جدوجہد مستقل جاری رکھنا ہوگی۔

6

اب ہم پھر اصل سوال کی طرف آتے ہیں۔ کیا تعلیم سماج کو بدل سکتی ہے؟ اس سوال میں اس وسیع تعریف کو بھی شامل کیا جائے جو شروع میں ہم نے استعمال کی تھی۔ اب تک یہ واضح ہو گیا ہوگا کہ اس سوال پر میرا اپنا جواب اثبات میں ہے۔ بالخصوص اگر اسے وسیع تناظر میں دیکھا جائے جیسے ہم نے دیکھا ہے تو میرا خیال ہے اس سوال کا جواب سوشل سائنس کے طریقہ کار سے حاصل نہیں کیا جا سکتا کیونکہ اس طریقے میں اعداد و شمار پر بہت زیادہ بھروسہ کیا جاتا ہے اور ایک نہایت اہم عنصر کو نظر انداز کیا جاتا ہے .... اور وہ ہے انسان کا ذاتی تجربہ، اور یہی وہ عنصر ہے جو

نتائج کا تعین کرتا ہے۔ اس میں یہ ضروری نہیں ہے کہ اعداد شمار سے حساب لگا کر یہ بتایا جائے کہ اسکول کی تعلیم اور یا کسی خاص اختراع نے آمدنی کی تقسیم پر یا روزگار کے مواقع پر مثبت اثر ڈالا ہے۔ یا منفی۔

ہم نے روس کا تجربہ بیان کر کے بتایا تھا کہ تعلیم کے نتائج غیر متوقع بھی ہو سکتے ہیں اور کیا اٹلی میں جس مقصد کے لیے خاص قسم کی تعلیم دی جارہی تھی اسکے نتائج توقع کے مطابق برآمد ہوئے؟ اس کے ساتھ ہم نے انیسویں صدی کے اوائل میں برطانوی عوام کے ایک حصے کے ذہنوں میں پیدا ہونے والی غیر متوقع تبدیلی کا تذکرہ کیا تھا اور اس تبدیلی کے نتیجے میں کئے جانے والے ان سماجی اور سیاسی اقدامات کی نشاندہی کی تھی جن سے سماج میں تبدیلی واقع ہوئی۔ اس کے علاوہ انیسویں صدی کے آخر میں وقوع پذیر ہونے والے ان تغیرات کا حوالہ دیا تھا جس کے بعد تعلیمی نظام کی تشکیل نو کی گئی اور جس سے نئے تضادات ابھرے اور ایک نئی جدوجہد شروع ہوئی۔ اس جدوجہد کے نتیجہ میں برطانیہ میں کومپری ہینسیو اسکولوں کا نظام وجود میں آیا۔ ایسا لگتا ہے۔ کہ تعلیم اور سماجی تبدیلی کے بارے میں نظریہ سازی کرنے والے جدید مفکرین اور عملی تحقیق کے شائقین گمراہ کن اور تنگ نظری پرمبنی خیالات کا شکار ہو گئے ہیں۔ ان کی تحقیق میں انسانوں کے ذاتی تجربات کو فراموش کر دیا جاتا ہے۔ ذاتی تجربہ سے مراد ہے انسان کی آگے بڑھنے کی صلاحیت، یہی وہ عمل ہے جو انسان کو سکھاتا ہے اور اسے تعلیم دیتا ہے اور اس کے اثرات بہت گہرے ہوتے ہیں۔ ہم نے اوپر جو سوال کیا تھا اس کا جواب دیتے وقت اس حقیقت کو ضرور سامنے رکھنا چاہیے، ظاہر ہے قنوطیت پسندوں کو اس سے کوئی خوشی نہیں ہوگی کیونکہ وہ تو کہتے ہیں کہ تمام کوششیں لاحاصل ہیں۔ لیکن مستقبل کے دروازے کھلے ہیں اور ابھی مستقبل کا فیصلہ نہیں ہوا۔ اس لئے میرے خیال میں سب سے اہم بات یہ ہے کہ جو لوگ تعلیمی معاملات سے منسلک ہیں وہ اس کے امکانات اور گنجائشوں کا جائزہ لیتے رہیں اور اپنے مقصد کے لیے مسلسل جدوجہد جاری رکھیں۔

14۔ تعلیم اور تنقیدی شعور سازی

پاؤلو فریرے

تعلیم اور تنقیدی شعور سازی

پاؤلو فریرے

معاشرہ کے تمام شعبوں کو جمہوری سانچے میں ڈھالنے کے سلسلے میں جہاں انسانی تہذیب کو جمہوری شکل دینے کا تعلق ہے اس کے لیے ہمیں اپنے تعلیمی نظام کی مقداری اور صنعتی (quantitative and qualitative) خامیوں پر توجہ دینا ہوگی۔ برازیل میں 1964ء میں اسکول کے جانے کی عمر چالیس لاکھ کے قریب بچے تعلیم سے محروم تھے۔ سولہ سال اور اس سے زیادہ عمر کے ایک کروڑ ساٹھ لاکھ افراد ناخواندہ تھے۔ یہ تشویش ناک صورت حال ملک کی ترقی اور عوام میں جمہوری شعور پیدا کرنے کی راہ میں سب سے بڑی رکاوٹ تھی۔

میں گذشتہ پندرہ سال سے زیادہ عرصے میں شہروں اور دیہات کی پرولتاری اور نیم پرولتاری آبادیوں میں تعلیم بالغاں کے سلسلے میں اعداد شمار جمع کرتا رہا ہوں۔ اس میں عام لوگوں کے تجربات اور ان کے مشاہدات بھی شامل ہیں۔ شہری علاقوں میں عام لوگوں نے تعلیم کیساتھ جس دلچسپی کا اظہار کیا اس سے ان کے ذہنوں میں پیدا ہونے والی تبدیلیوں (یا عبوری کیفیت) کا اندازہ ہوتا تھا۔ اس کے برعکس دیہی علاقوں کے لوگوں میں ایسا شوق نہیں تھا (بعض علاقون میں آج ایسی حالت نہیں ہے میں نے ابلاغ کے کئی طریقے آزمائے اور ترک کردیئے۔ لیکن میرے اس عقیدے میں کوئی کمزوری پیدا نہیں ہوئی کہ عام لوگوں کی ذہنی کیفیت معلوم کرنے کے لیے ان کے اندر رہ کر کام کرنا ضروری ہے۔ میرا یہ نظریہ بھی کبھی نہیں رہا کہ تہذیب کو جمہوری بنانے کا مقصد اسے بازاری بنانا ہے یا پھر استادوں کا تیار کیا ہوا ثقافت کا کوئی نسخہ عوام کے حوالے کرنا ہے۔ میں مین ہائم کے اس خیال سے اتفاق کرتا ہوں کہ جوں جوں جمہوری عمل پھیلتا ہے اس کے ساتھ ہی ایسی صورت حال بھی پیدا ہو جاتی ہے۔ کہ عوام کو جہالت کی کال کوٹھری میں بند کرنا مشکل ہو جاتا ہے۔ یہاں مین ہائم جہالت سے مراد محض ناخواندگی ہی نہیں لیتا بلکہ وہ تاریخی عمل میں عوام کی شرکت نہ ہونے کو بھی جہالت میں کہتا ہے۔ ''تحریک برائے عوامی ثقافت'' کے منصوبے کے لئے رابطہ افسر کے طور پر کام کرتے ہوئے میں نے جو تجربات حاصل کئے اُنہوں نے تعلیم کے بارے میں میرے پرانے خیالات کو اور بھی تقویت پہنچائی۔ اس منصوبہ کے تحت ہم

نے ایک ''حلقہ ثقافت'' قائم کیا کیونکہ ہمارے نزدیک اسکول کا تصور یہ فعال کردار ادا نہیں کرسکتا تھا۔ اس حلقہ میں استاد کے بجائے رابطہ افسر اور سبق یا لیکچر کے بجائے مکالمہ ہوتا تھا۔ اس کے علاوہ شاگردوں کے بجائے مکالمہ میں حصہ لینے والوں کا گروپ ہوتا تھا۔ نصاب خالصتاً علاقہ کے روزمرہ معاملات اور عام زندگی سے متعلق ہوتا تھا۔ نصاب کو مختلف حصوں میں تقسیم کیا گیا تھا ۔ ہر حصہ ''سیکھنے کا ایک یونٹ'' کہلاتا تھا۔

ثقافتی حلقوں میں اجتماعی بحث مباحثے کے ذریعہ ہم موجودہ صورتحال کی وضاحت کرتے تھے اور اس وضاحت کے نتیجے میں عملی قدم اُٹھانے کی کوشش کرتے تھے ان مباحثوں کا موضوع متعلقہ گروپ خود طے کرتا تھا۔ قوم پرستی، بیرون ملک بھیجا جانے والا سرمایہ، برازیل کی سیاسی صورت حال، ترقی، ناخواندگی، ناخواندہ افراد کے لئے ووٹ کا حق اور جمہوریت ان کے موضوع ہوتے تھے۔ جہاں تک ممکن ہوتا ان مباحثوں کو تحریری شکل دی جاتی اور پھر بصری امداد کے ذریعہ مکالموں کی صورت میں انہیں گروپ کے سامنے پیش کیا جاتا۔ ان سرگرمیوں کے جو نتائج سامنے آئے اُنہوں نے ہمیں حیرت زدہ کردیا۔

ان حلقوں میں چھ مہینے تجربات کرنے کے بعد ہم نے اپنے آپ سے سوال کیا کہ کیا اب تعلیم بالغاں کے سلسلے میں بھی ہمیں ایسا ہی کام کرنا چاہیے؟ اور کیا ان سے بھی وہی نتائج حاصل ہوں گے جو برازیل کے معاشرہ کے تجربہ سے اب تک حاصل ہوئے ہیں؟ ہم نے چند اعداد وشمار جمع کئے ریسیفی یونیورسٹی کے شعبہ ثقافتی توسیع نے اس سلسلے میں ہماری مدد کی۔ اس وقت میں اس شعبہ کا ڈائریکٹر تھا۔ اس شعبہ کے تعاون سے ہم نے کئی تجربے کئے۔

خواندگی کے سلسلے میں پہلی کوشش یونیورسٹی کے اندر ہی کی گئی۔ پانچ ان پڑھ لوگ اکٹھے کئے گئے، ۔ ان میں سے دو آدمی دوسرے یا تیسرے دن ہی بھاگ گئے۔ یہ لوگ دیہات سے آکر شہر میں آباد ہوئے تھے۔ اپنے مسائل کے بارے میں ان کا رویہ قناعت پسندی کا تھا۔ وہ بالکل ہی ان پڑھ تھے۔ بیسویں دن ہم نے ان کا امتحان لیا۔ اس امتحان کا طریقہ زیادہ لچک دار بنانے کے لیے ہم نے فلم پروجیکٹر استعمال کیا۔ اسکرین پر ہم نے دو برتن دکھائے جن میں سے ایک پر شکر اور دوسرے پر زہر لکھا تھا۔ نیچے لکھا تھا ''ان دونوں میں سے آپ شربت بنانے کے لیے کون سی چیز استعمال کریں گے۔'' ہم نے گروپ سے کہا کہ وہ سوال پڑھنے کی کوشش کریں اور جواب زبانی دیں۔ تھوڑی دیر تو وہ سب ہنستے رہے پھر جواب دیا ''شکر''۔ یہ طریقہ ہم نے

دوسرے امتحانوں میں بھی استعمال کیا۔ جیسے ان سے کہا کہ وہ بسوں کی قطار پہنچائیں یا سرکاری عمارتیں پہنچائیں۔ اس تعلیم کے پہلے اکیسویں گھنٹے میں گروپ کا ایک شخص بولا ''مجھے تو اپنے آپ پر حیرت ہو رہی ہے۔'' اسے اپنی کامیابی پر حیرت تھی۔

ہم نے شروع سے ہی خواندگی بڑھانے کے مشینی انداز کو اپنے قریب نہیں آنے دیا اور پڑھانے کا ایسا طریقہ اختیار کیا جس سے بالغوں کا شعور بیدار ہو۔ ہم ایسا کام کرنا چاہتے تھے۔ کہ پڑھنے لکھنے کے ساتھ ان لوگوں کے اندر سادہ لوحی کی جگہ تنقیدی شعور پیدا ہو۔ ہم خواندگی کا ایسا پروگرام چاہتے تھے جو ثقافت کو جمہوری بنانے میں معاون ثابت ہو اور انسان ایک مجہول تماشائی نہ بنا رہے بلکہ وہ خود اس کا موضوع ہو .... ایسا پروگرام جو خود تخلیقی عمل ہو اور جو دوسری تخلیقی سرگرمیوں کا ذریعہ بنے..... ایک ایسا پروگرام جس کے لیے پڑھنے والوں کے اندر شوق پیدا ہوا اس سے ان کے اندر تجسس کا مادہ بھی پیدا ہوتا ہے۔

ہم نے اس خیال کے ساتھ کام شروع کیا تھا کہ انسان کا کام محض اس دُنیا میں موجود ہونا ہی نہیں ہے بلکہ اس دُنیا کے تعلق سے مختلف تخلیقی کاموں میں حصہ لینا بھی اس کے فرائض میں شامل ہے۔ یعنی تخلیقی اور پیداواری کاموں کے ذریعہ انسان ایک ایسا ثقافتی ڈھانچہ تیار کرتا ہے جو فطرت کے اس نظام میں اضافہ ہوتا ہے جو اس نے تخلیق نہیں کیا ہے۔ ہم جانتے تھے کہ حقیقت کے ساتھ انسان کا وہ رشتہ جو فاعل اور مفعول کا ہوتا ہے، انسان کے اندر علم کی صورت میں ظاہر ہوتا ہے۔ انسان اس علم کا اظہار زبان کے ذریعہ کرتا ہے۔

جیسا کہ واضح کیا جا چکا ہے یہ رشتہ ہر انسان کو نبھانا پڑتا ہے خواہ وہ پڑھا لکھا ہو یا ان پڑھ۔ انسان بننے کے لیے کسی شخص کے پاس اتنا علم ضروری ہے کہ حقیقت میں موجود اشیاء کا ادراک کر سکے، خواہ یہ ادراک اس حد تک ہی ہو کہ کسی شئے کے بارے میں اس نے بھی کوئی رائے قائم کی ہو۔ قطعی جہالت اور قطعی دانش نام کی کسی شئے کا وجود نہیں ہے، لیکن انسان اشیاء کو ایک دوسرے سے الگ کر کے ان کی خالص شکل میں نہیں دیکھتا۔ جب وہ کسی صورت حال یا مسئلہ کا ادراک کرتا ہے تو اس کے ساتھ ہی دوسری چیزوں کے ساتھ اس کے اسبابی رشتے بھی معلوم کر لیتا ہے،۔ انسان کے اندر اسبابی رشتے کو سمجھنے کا جتنا علم ہوگا اتنا ہی وہ حقیقت کے بارے میں زیادہ تنقیدی شعور کا حامل ہوگا۔ تنقیدی شعور اسبابی رشتوں کو تنقید کی کسوٹی پر پرکھنے کا نام ہے یعنی یہ جان لینا کہ جو چیز آج سچ ہے ہو سکتا ہے کل سچ نہ ہو۔ سادہ لوحی پر مبنی شعور علت و معلول یعنی

سبب اور نتیجے کو جامد شکل میں دیکھتا ہے گویا وہ ہمیشہ ایسے ہی رہیں گے۔ اسی لئے وہ اسے سمجھنے میں دھوکہ کھا جاتا ہے۔

تنقیدی شعور اشیاء اور حقائق کو ان کی امپیریکل شکل میں پیش کرتا ہے، یعنی ان کے اسبابی اور دقتی رشتوں کی وضاحت کرتا ہے۔ سادہ لوح شعور اپنے آپ کو حقائق سے بالا سمجھتا ہے اور پھر اپنی مرضی سے اشیاء کا ادارک کرتا ہے۔

اس کے برعکس طلسماتی شعور محض حقائق کو ظاہری شکل میں دیکھتا ہے اور انہیں کسی برتر ذات کی ودیعت قرار دیتا ہے اور سمجھتا ہے کہ اس برتر ذات کے آگے سر تسلیم خم کرنا چاہیئے۔ طلسماتی شعور کو مقدر پرستی سے تعبیر کیا جاسکتا ہے، جس کا کام یہ ہے کہ سر جھکا کر حقیقت کو تسلیم کرتا جائے اور حقائق کی طاقتوں کا مقابلہ نہ کرے۔

تنقیدی بصیرت کا حقیقت کے ساتھ رابطہ ہوتا ہے، سادہ لوح شعور اپنے آپکو حقیقت پر مسلط کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ اس کے علاوہ ایک متشددانہ انتہا پسند شعور بھی ہوتا ہے جس کی مریضانہ سادگی اسے خلاف عقل اور غیر منطقی خیالات کی طرف لے جاتی ہے ایسا شعور مروجہ حقیقت کو اپنے اوپر مسلط کر لیتا ہے۔

ہوتا یوں ہے کہ تفہیم کے ساتھ جلد یا بدیر کوئی عمل ضرور شامل ہو جاتا ہے یوں سمجھئے کہ ایک انسان کسی صورتحال سے دوچار ہوتا ہے، اسے سمجھتا ہے، اس کا جواب دینے کے امکانات پر غور کرتا ہے پھر کوئی عمل کرتا ہے، اس کا یہ عمل اس کی تفہیم کے مطابق ہی ہوگا۔ تنقیدی بصیرت تنقیدی اقدام کا راستہ دکھاتی ہے اور طلسماتی شعور طلسماتی راستہ کی طرف لے جاتا ہے۔

ہم لوگوں کے لیے ایسے ذرائع مہیا کرنا چاہتے تھے کہ وہ حقیقت کے بارے میں اپنے طلسماتی اور سادہ لوحی پر مبنی شعور کو ترک کر دیں اور تنقیدی بصیرت حاصل کریں تا کہ وہ عبوری دور کہ ڈائمک فضا میں اس کی مناسبت سے اپنا موقف اختیار کر سکیں اس کا مطلب یہ تھا ہم لوگوں کو آگے بڑھنے کے دوراہے پر لے آئے اور سادہ لوحی سے نکل کر تنقیدی بصیرت کے عبوری دور میں پہنچنے کے لیے ان کی مدد کرتے تا کہ وہ تاریخی عمل میں آسانی کے ساتھ شریک ہو سکیں۔

لیکن یہ کس طرح ہوسکتا تھا؟

اس کا جواب شاید ذیل کے طریقوں میں موجود تھا ....

(الف) فعال، مکالماتی، تنقیدی اور تنقید پر ابھارنے والا طریقہ

(ب) تعلیمی پروگرام کے مضامین میں تبدیلی

(ج) موضوع کے اعتبار سے تعلیمی پروگرام کی تقسیم اور ''ضابطہ کاری''۔ ہمارے طریقہ کار کی بنیاد مکالمہ تھی یعنی افراد کا افقی رشتہ۔ اس رشتے میں جن لوگوں کے درمیان مکالمہ ہوتا ہے وہ برابری کا درجہ رکھتے ہیں اس طرح صحیح ابلاغ ہوتا ہے۔ دونوں ایک دوسرے سے سیکھتے ہیں یا مشترکہ طور پر کسی چیز کو سیکھنے کی کوشش کرتے ہیں۔

مکالمہ

الف کا ب کے ساتھ =

ان کا آپس میں ابلاغ ان دونون فریقوں کے درمیان ذہنی ربط جو مشترکہ ریسرچ کے کام میں مصروف ہیں۔

ماحول: محبت کا، انکساری، امید، اعتماد اور تنقیدی رویہ۔

تنقیدی ماحول میں جو مکالمہ ہوتا ہے اس سے تنقیدی رویہ بنتا ہے۔ محبت انکساری، اُمید، اعتماد اور ایمان اسے پروان چڑھاتے ہیں۔ مکالمہ کرنے والے فریق جب محبت، اُمید اور باہمی اعتماد کے رشتے میں منسلک ہوجاتے ہیں تو وہ کسی چیز کی تلاش میں بھی اکٹھے ہوسکتے ہیں۔ صرف مکالمہ کے ذریعہ ہی سچا ابلاغ ہوتا ہے۔

> ''ہمارے سیاسی نظام کے لیے ہی نہیں، ہمارے وجود کے اظہار لئے بھی مکالمہ ہی واحد وسیلہ ہے۔ مکالمہ باہمی اعتماد کی قوت سے ہی معنویت حاصل کرتا ہے۔ انسان اور اس کی صلاحیتوں پر اعتقاد کے ذریعہ میں اپنے آپکو پالیتا ہوں جیسے دوسرے لوگ اپنے آپ کو پالیتے ہیں۔'' (کارل یاسر)

ہم مکالمہ کے مقابلے میں رد مکالمہ کا رویہ رکھتے ہیں جو دراصل حقیقی مکالمہ کا دُشمن ہوتا ہے،۔ ایسا مکالمہ ہمارے تاریخی اور ثقافتی ورثہ کا حصہ رہا ہے اور موجودہ عبوری دور میں بھی موجود ہے۔ اس مکالمے میں مکالمہ کرنے والوں کے درمیان ایسا رشتہ ہوتا ہے جس میں ایک حاوی ہوتا ہے دوسرا مغلوب:

مکالمہ کا دُشمن

(الف)

(الف حاوی ہوتا ہے ب پر)

(ب)

نتیجہ: اعلامیہ

اس مکالمے میں ذہنی ہمدردی کا رشتہ ٹوٹ جاتا ہے۔

ماحول: محبت سے محرومی، تکبر، نا اُمیدی، غیر اعتمادی، غیر تنقیدی رویہ۔

اس میں افراد کے درمیان تعلقات عمودی ہوتے ہیں۔ اس میں محبت کا رشتہ نہیں ہوتا اس لئے یہ تنقیدی رویہ سے بھی محروم ہوتا ہے۔ اس سے تنقیدی رویہ پیدا ہو بھی نہیں سکتا۔ یہ اپنے اندر مکمل ہوتا ہے اور یہ مایوس کن حد تک مغرور ہوتا ہے۔ مکالمہ دُشمن ماحول میں دو فریقوں کے درمیان ذہنی مطابقت کا رشتہ نہیں ہوتا۔ اسی لئے اس میں باہم ابلاغ نہیں ہوتا بلکہ صرف ایک فریق کی طرف سے اعلامئے جاری کئے جاتے ہیں۔

جب بھی کوئی شخص کسی کے ساتھ بات کرتا ہے تو وہ بات یا مکالمہ کسی چیز کے بارے میں ہوتا ہے۔ وہی چیز ہمارے مجوزہ تعلیمی نصاب کا مضمون ہونا چاہیئے۔ ہمارا خیال تھا کہ کسی ان پڑھ کو پڑھنا سکھانے سے پہلے ہم اس بات میں اس کی مدد کر سکتے ہیں کہ وہ اپنے سادہ لوحی پر مبنی اور طلسماتی شعور پر قابو پائے اور زیادہ سے زیادہ اپنے اندر تنقیدی بصیرت پیدا کرے۔ اسی لئے ہمارے نئے پروگرام کی پہلی ڈائمنشن تہذیب کے انسانی ہونے پر زور دینا تھا۔ اس تصور میں شامل تھا فطری اور تہذیبی دُنیا میں امتیاز کرنا، انسانوں کے اس عملی کردار کی وضاحت کرنا جو وہ انسانوں کے درمیان میل جول اور رابطے میں ادا کرتی ہے، تہذیب کی اس حیثیت کو اجاگر کرنا کہ وہ انسان کی اپنی بنائی ہوئی دُنیا ہے گو وہ اس دُنیا کو فطری دُنیا کے دائرے میں ہی بناتا ہے۔ (جو اسکی بنائی ہوئی نہیں ہوتی) اور اس بات کا شعور دلانا کہ تہذیب انسانیت سے معمور ہوتی ہے۔ اور دراصل انسان کے اپنے باضابطہ طور سے حاصل کئے ہوئے تجربوں کا ذخیرہ ہے (گو تہذیب کو جو تجربے تشکیل کرتے ہیں وہ تخلیقی عمل سے حاصل ہوتے ہیں۔ محض معلومات کا مجموعہ نہیں ہوتے) ، یہ بات ذہن نشین کرنا کہ تہذیب کو جمہوری بنانا ہے، اور یہ کہ پڑھنا لکھنا سیکھے بغیر تحریری ابلاغ

کی دُنیا کو سمجھنا ناممکن ہے یہ تمام موضوع ہمارے نصاب کا حصہ تھے، یعنی ہمارا موضوع تھا کہ دُنیا کے اندر اور دُنیا کے ساتھ انسان کا کیا کردار ہونا چاہئے۔

جب ایک ان پڑھ انسان ان باتوں کو سمجھنے لگتا ہے تو وہ اپنے پرانے رویہ میں تبدیلی پیدا کرسکتا ہے۔ وہ اپنے آپ کو دُنیا اور تہذیب کا خالق سمجھے گا اور یہ جانے گا کہ اس کے اندر اور پڑھے لکھے شخص دونوں کے اندر تخلیقی جوش موجود ہے۔ وہ جانے گا کہ تہذیب ایک ایسی مٹی کی گڑیا ہے جو اس جیسے انسانوں نے ہی بنائی ہے۔ ان میں عظیم مجسمہ ساز، عظیم مصور، عظیم صوفی، اور عظیم فلسفی سب شامل ہیں ور یہ کہ تہذیب پڑھے لکھے شاعروں کی شاعری ہے اور اس کے اپنے مقبول لوک گیتوں کی شاعری ہے۔ مختصر یہ کہ مجموعی طور پر تہذیب انسان کی اپنی تخلیق ہے۔

تہذیب کے اس تصور سے متعارف کرانے کے لیے پہلے ہم نے اس تصور کو اس کے بنیادی حصوں میں تقسیم کیا۔ پھر اس تقسیم کی بنیاد پر ہم نے ''ضابطہ سازی'' کی (یعنی انہیں بصری طور پر پیش کیا)۔ یہ ضابطہ سازی دس لازمی مظاہر کی صورت میں کی۔ ہر مظہر (بصری شکل) میں ایسے عناصر موجود تھے جن کی گتھی پروگرام میں لینے والوں کو سلجھانا تھی۔ اس میں رابطہ افسر کو بھی مدد کرنا تھا۔ برازیل کے عظیم جدید مصور فرانسسکو برننڈ نے یہ تصاویر یا اشکال بنائی تھیں جو تعلیم اور آرٹ دونوں کے ساتھ مربوط تھیں۔

ان پڑھ لوگوں نے بحث مباحثہ اور مکالمے میں حصہ لینے اور تصویروں کے اندر پوشیدہ معانی تلاش کرنے اور ان کے مطابق سوال کرنے میں جس جوش وخروش کا مظاہرہ کیا وہ دیکھنے کے قابل تھا۔ اس طرح، اوڈیلون ریبیر وکوٹینو کے الفاظ میں ''ان لوگوں کو جو اپنی دُنیا سے کٹ گئے تھے انہیں دوبارہ دُنیا سے رابطہ قائم کرنے کا موقع ملا۔'' یہ مکالمہ جوں جوں بڑھتا گیا اس میں حصہ لینے والوں کے درمیان ایک بجلی کی روسی دوڑتی چلی گئی۔ یہ عمل اتنا ڈائیمک تھا کہ ضابطہ سازی کے لیے جو تصاویر وغیرہ بنائی گئی تھیں وہ ان لوگوں کی موجودہ صورتحال کے ساتھ مطابقت پیدا کرتی جاتی تھیں۔

ان پروگراموں میں حصے لینے والے بہت سے لوگ بڑے یقین کے ساتھ کہتے تھے'' ہمیں کوئی نئی چیز تو نہیں دکھائی جارہی ہے، ہمیں تو چیزیں یاد دلائی جارہی ہیں'' ایک شخص نے کہا'' میں جوتے بناتا ہوں۔ اب مجھے پتہ چلا کہ میری حیثیت بھی کسی پی ایچ ڈی سے کم نہیں ہے۔ صرف یہ ہے کہ وہ کتابیں لکھتا ہے۔''

برازیلیا کے ایک خاکروب نے کہا ’’کل سے میں سراونچا کر کے چلوں گا۔‘‘ اسے اپنی شخصیت کا احساس ہوگیا تھا۔ ’’مجھے معلوم ہوگیا ہے کہ میں بھی مہذب انسان ہوں۔‘‘ یہ بات ایک بوڑھے کسان نے کہی۔ جب اس سے سوال کیا گیا کہ تمہیں کیسے پتہ چلا کہ تم مہذب ہوتو اس نے اسی جوش کے ساتھ کہا ’’اس لئے کہ میں کام کرتا ہوں اور کام کر کے میں دُنیا کو بدلتا ہوں۔‘‘

جب کوئی گروپ فطرت اور تہذیب دونوں دُنیاؤں کا فرق جان لیتا ہے، اور یہ بھی سمجھ جاتا ہے کہ ان دونوں دُنیاؤں میں انسان کا اپنا کردار کیا ہے تو رابطہ افسر ایسی صورت حال ان کے سامنے پیش کرتا ہے جو تہذیب کے دوسرے پہلوؤں پر توجہ مرکوز کراتی ہے یا ان میں توسیع کرتی ہے۔

ان مکالموں میں حصہ لینے والوں نے تہذیب کو انسانی تجربات کے اکتساب کا باضابطہ نظام سمجھ کر اس پر بات کی اور یہ معلوم کیا کہ کسی خواندہ تہذیب میں تجربہ کا یہ حصول صرف سینہ بسینہ نہیں ہوتا جیسا کہ ان تہذیبوں میں ہوتا ہے جن میں تحریری علامات نہیں ہوتیں۔ اُنہوں نے اپنی بحث اس بات پر ختم کی کہ تہذیب (ثقافت) کو جمہوری کیسے بنایا جاسکتا ہے۔ اس سے خواندگی حاصل کرنے کے دروازے کھل گئے۔

صرف نفسیاتی اور مشینی طور پر لکھنے پڑھنے کی تیکنیک سیکھ لینے کا نام ہی تعلیم نہیں ہے۔ تعلیم کا مطلب ہے کہ شعوری سطح پر یہ تیکنیک معلوم کرنا، یہ جاننا کہ انسان جو کچھ لکھ رہا ہے اور پڑھ رہا ہے اس کی تفہیم کیسے کر رہا ہے۔ اور تحریری طور پر اس کا ابلاغ کیسے کر رہا ہے، تعلیم حاصل کرنے کا مطلب جملے، الفاظ یا فقرے یاد کرنا نہیں ہے .... یہ تو بے جان چیزیں ہیں جن کا موجود دُنیا سے کوئی تعلق نہیں ہے .... بلکہ اس کا مطلب ہے کہ اپنے اندر تخلیق اور از سرِ نو تخلیق کا رویہ پیدا کیا جائے، یعنی اپنی اس طرح کایا کلپ کی جائے کہ اپنے معاملات خود طے کرنے کا شعور پیدا ہو جائے۔

چنانچہ پڑھانے والے کا کام دُنیاوی طور پر یہ ہے کہ وہ ان پڑھوں کے ساتھ ٹھوس حقائق پر مکالمہ کرے اور انہیں محض ایسے آلات فراہم کرے جن کے ذریعہ وہ خود ہی اپنے آپ کو لکھنا پڑھنا سکھائیں۔ تعلیم کا عمل اوپر سے نیچے کی طرف نہیں ہوتا بلکہ اندر سے باہر کی طرف ہوتا ہے، اور یہ کام ان پڑھ شخص اپنے پڑھانے والے کے ساتھ مل کر خود کرتا ہے۔ اسی لئے ہم نے تعلیم

کے ایسے طریقے کی تلاش کیئے جو پڑھنے والے اور پڑھانے والے دونوں کے لیے ضروری آلہ کا کام دے سکے اور جو، برازیل کے نوجوان ماہر عمرانیات کے الفاظ میں، ''تعلیم کے مضامین کو تعلیم کے طریقے سے ممیّز کر سکے۔''

اسی لئے ہم نے بچوں کے قاعدہ پر بھروسہ نہیں کیا کیونکہ اس میں کچھ بصری اشارے اور تحریری الفاظ دیئے جاتے ہیں۔ وہاں پڑھنے والا فاعل بننے کے بجائے مفعول بن جاتا ہے۔ یہ کتابیں اگر اس قسم کی خامیوں سے پاک بھی ہوں تب بھی ان پڑھ شخص کو ایسے جملے اور الفاظ تحفے میں دیتی ہیں جو دراصل اس شخص کی اپنی تخلیقی کوششوں سے سامنے آنا چاہئیں۔ ہم نے اس قسم کے تخلیقی الفاظ کا انتخاب کیا جن سے ارکان اکٹھے ہو کر ایک نیا لفظ بناتے ہیں۔ پرتگالی زبان جیسی ارکان کی زبان سکھانے کا مطلب ہے کہ پڑھنے والے کو یہ دکھایا جائے کہ الفاظ کیسے بنتے ہیں تا کہ وہ خود بھی ارکان تہجی ملا کر الفاظ بنا سکے۔ پرتگالی زبان کی اُصوات جاننے کے لیے پندرہ سے اٹھارہ تک الفاظ جاننا کافی ہیں۔ ہمارا پروگرام کئی مرحلوں پر مشتمل تھا۔

پہلا مرحلہ: جس گروپ کو پڑھایا جا رہا ہے اس کی دوکیبلری (یعنی وہ اپنی بول چال میں جو الفاظ استعمال کرتا ہے) کے بارے میں معلوم کرنا۔ یہ کام اس علاقہ کے لوگوں سے ملاقات کر کے اور ان سے بات چیت کر کے مکمل کیا گیا۔ اس میں صرف الفاظ کو ہی شامل نہیں کیا گیا جو لوگ بولتے ہیں بلکہ کہاوتوں اور محاوروں کو بھی شامل کیا گیا۔ ان ملاقاتوں سے لوگوں کے شوق اور ان کے رجحان کا بھی پتہ لگا۔ اس مرحلے میں عام لوگوں کے ساتھ ایسا ربط پیدا ہوا کہ ان کی زبان کی مخفی قوتوں اور پوشیدہ حسن کا بھی علم ہو گیا۔

ان لوگوں کے بولنے کے انداز اور محاوراتی زبان کے نمونے ریسیفی یونیورسٹی کے شعبہ توسیع فروغ ثقافت میں محفوظ کر لئے گئے ہیں۔

مثلاً ایک کسان نے کہا: ''اینجی کوز میں جنوری کا مہینہ ایک درشت اور سخت مزاج انسان ہوتا ہے۔ اس مہینے میں وہاں رہنا مشکل ہے۔''

ایک اور ان پڑھ نے کہا۔'' میں پڑھنا لکھنا سیکھنا چاہتا ہوں تا کہ میں ہمیشہ دوسروں کا سایہ ہی نہ بنا رہوں۔''

ایک شخص نے کہا: 'عام لوگوں کے پاس ہر چیز کا جواب ہوتا ہے۔''

ایک اور شخص نے تلخی کے ساتھ کہا: '' مجھے اس بات پر غصہ نہیں آتا کہ میں غریب ہوں،

غصہ اس بات پر آتا ہے کہ مجھے پڑھنا نہیں آتا۔''

''میرے سامنے پوری دُنیا ایک اسکول ہے'' جنوبی علاقی کے ایک ان پڑھ شخص نے کہا۔ اس بات کو سن کر پروفیسر یو مارو دی پرائیو نے اپنے ایک مضمون میں لکھا'' کیا کسی ایسے شخص کو ان پڑھ کہا جاسکتا ہے جو کہتا ہے میرے سامنے پوری دُنیا ایک اسکول ہے؟''

سادپالو کے ایک شخص نے کہا۔''میں اس لئے پڑھنا چاہتا ہوں کہ دُنیا بدل سکوں۔''اس کے نزدیک تعلیم حاصل کرنے کا مقصد یہ تھا کہ وہ اپنی زندگی بدل سکے اور یہ بالکل صحیح مقصد تھا۔

ایک اور شخص نے بڑے فلسفیانہ انداز میں کہا''لوگوں نے اپنے دماغ کے کواڑ کس کے بند کر رکھے ہیں۔'' جب اس سے کہا گیا کہ وہ اس کی وضاحت کرے تو اس نے کہا'' اس سے میری مراد عام لوگوں کی ذہنی بے حسی ہے اور اسی لئے پروفیسر صاحب آپ میرے پاس آئے ہیں۔ یعنی عوام کے سامنے آئے ہیں۔''

اس قسم کی بول چال اور خیالات پر ماہرین کو توجہ کرنے کی ضرورت ہے تاکہ پڑھانے والے کو زیادہ بہتر آلات مل سکیں۔ عام لوگوں کی بات چیت سے ایسے تخلیقی الفاظ سامنے آنا چاہئیں ۔ یہ خیالات پڑھانے والوں کی طرف سے'' سکھانا'' نہیں چاہئیں خواہ یہ پڑھانے والے کتنے ہی ہنرمند اور مستعد کیوں نہ ہوں۔

دوسرا مرحلہ: جس عوامی زبان کا مطالعہ کیا گیا ہے اس سے تخلیقی الفاظ کا انتخاب، اس کے لئے ذیل کے معیار سامنے رکھے جائیں۔

(الف) آوازوں کا سرمایہ

(ب) صوتی مشکلات (صوتی لحاظ سے مشکل الفاظ کا خیال رکھا جائے۔ اس طرح کہ پہلے کم مشکل الفاظ، پھر زیادہ مشکل الفاظ استعمال کئے جائیں)

(ج) افادیت کا لہجہ اختیار کیا جائے۔ یعنی ایسا لہجہ جس کے ذریعہ یہ اشارہ مل سکے کہ کوئی لفظ مروجہ سماجی، ثقافتی اور سیاسی حقیقتوں میں کیا رول ادا کرتا ہے۔

پروفیسر یاربس ماسیل کا کہنا ہے کہ یہ معیار ایک قسم کی علامتی کسوٹی ہے۔ بہترین جنیریٹو لفظ (یعنی تخلیقی لفظ) وہ ہے جس میں زیادہ سے زیادہ معنوی اور صوتی امکانات موجود ہوں اور وہ زیادہ سے زیادہ اشاروں اور علامتوں کو اپنے اندر سمو سکے، لفظ اور اس شئے کے تعلق کے باطنی رشتے کو ظاہر کر سکے جس کی طرف وہ اشارہ کر رہا ہے۔ اس کے علاوہ بولنے سے سننے والے کے

اندر جو شعوری ردِ عمل پیدا ہوتا ہے وہ لفظ اس کو بھی پیش کر سکے۔

تیسرا مرحلہ: ''ضابطہ بندی'' کی تخلیق یعنی اس صورت حال کی نمائندگی جس میں وہ گروپ کام کر رہا ہے۔ اس سلسلے میں جو تصویریں وغیرہ دکھائی جاتی ہیں وہ پڑھنے والوں کے لیے ایک قسم کا چیلنج ہوتی ہیں کیونکہ ان تصویروں کا مطلب انہیں بیان کرنا پڑتا ہے۔ اس میں رابطہ افسر کی مدد بھی شامل ہوتی ہے۔ ان ضابطہ بندیوں پر بات چیت کرتے ہوئے ان لوگوں کی پڑھائی بھی ہوتی ہے اور ان کے اندر تنقیدی بصیرت بھی پیدا ہوتی ہے۔ یہ ''ضابطہ بندی'' یا تصویر مانوس مقامی صورت حال کی نمائندگی کرتی ہے جو علاقائی اور قومی مسائل کے تجزیہ کا راستہ کھولتی ہے۔ ایک تخلیقی لفظ پوری صورت حال پر حاوی ہوسکتا ہے اور صورت حال کے کسی ایک پہلو کا حوالہ بھی بن سکتا ہے۔

چوتھا مرحلہ: پروگرام کے ایجنڈے میں توسیع۔ یہ صرف رابطہ افسروں کے لیے تھا یہ کوئی جامد شیڈول نہیں تھا جس کی پابندی ضروری ہو۔

پانچواں مرحلہ: ایسے کارڈوں کی تیاری جن پر لہجوں کے حساب سے الفاظ لکھے جائیں اور وہ تخلیقی الفاظ سے مشابہت رکھتے ہوں۔

پروگرام شروع کرتے ہوئے سب سے بڑی دشواری رابطہ افسروں کی تربیت میں پیش آتی ہے۔ اس طریقہ کار کی فنی تربیت کوئی ایسا مسئلہ نہیں ہوتا، اصل مشکل ان افسروں کا رویہ تبدیل کرنا ہے یعنی ان کے اندر معلّمی کے بجائے مکالمہ کا رویہ پیدا کرنا۔ یہ رویہ ہماری پرورش اور ہماری تربیت میں مفقود ہوتا ہے۔ اس کی تربیت اس لئے ضروری ہوتی ہے۔ کہ وہ مکالموں کو یک طرفہ عمل بنانے کے بجائے دو طرفہ بنائیں۔ کے درمیان بات چیت ہے جس میں دونوں ہی فائل ہوتے ہیں جب بھی ''تم'' کو مکالمہ دراصل ''میں'' اور ''تم'' کو بے جان شئے میں تبدیل کیا جاتا ہے مکالمہ کا مقصد فوت ہوجاتا ہے۔ یہ عمل تعلیم بگاڑنے کا عمل بن جاتا ہے۔ اس تربیت کے بعد اصلی پروگرام شروع ہونا چاہیئے تاکہ رابطہ افسر معلومات پہنچانے کا پرانا طریقہ نہ اختیار کرلے۔

سلائیڈوں، فلموں اور پوسٹروں کی شکل میں جب تمام سامان تیار ہوجائے اور طریقہ کار کے تمام پہلوؤں سے رابطہ افسروں کو آگاہ کردیا جائے تو پروگرام پر عمل شروع کیا جائے۔

جن چیزوں کو ضابطہ بندی کی شکل دے دی گئی ہے ان کی سلائیڈز ان کے سامنے پیش کی

جائیں اوران کے ساتھ پہلا تخلیقی لفظ سامنے لایا جائے ۔اس لفظ کواس طرح تصویری شکل میں دکھایا جائے جیسے زبان سے بولا جاتا ہے۔ پھراس کے اثرات پر بات چیت کی جائے

جب گروپ رابطہ افسر کی مدد سے اس صورت حال کا تجزیہ کرلے تو پھر رابطہ افسر کو گروپ کی توجہ تخلیقی لفظ کی طرف مبذول کرانی چاہیئے اور ان سے کہنا چاہیئے کہ وہ اس لفظ کو یاد کرنے کے بجائے اس کا تصور کرنے کی کوشش کریں۔اس لفظ کا تصور کرلیا جائے اور لفظ اور شئے کے باہمی رشتے کو جان لیا جائے تو اس لفظ کو سلائیڈ، پوسٹر، یا ٹیپ ریکارڈ پر پیش کیا جائے اور وہ شئے نے دکھائی جائے جس کی طرف ووہ لفظ اشارہ کررہا ہے۔ پھر اسی لفظ کو حرفوں میں تقسیم کردیا جائے۔ان پڑھ لوگ ان حرفوں کو لفظ کے ٹکڑے سمجھیں گے۔ان حصون کی شناخت کے بعد رابطہ افسرس جیسے لہجے والے وہ حروف بصری طور پر پیش کرے جن سے وہ لفظ بنتا ہے، پہلے الگ الگ پھر یکجا۔تا کہ حروف علت کی شناخت ہوسکے۔جن کارڈوں پر ایک ہی لہجے کے حروف لکھے ہوتے ہیں انہیں ''دریافت یا شناخت کے کارڈ'' کہا جاتا ہے۔ پرتگالی زبان جیسی زبانوں کو سمجھنے کے لیے لہجے والے کارڈ زیادہ کارآمد ہوتے ہیں۔انہیں دیکھ کر اور سیکھ کر ان پڑھ لوگ خود ہی الفاظ بنانے لگتے ہیں۔یعنی ان پرھ لوگوں کو پہلے حروف کی شناخت نہیں کرائی جاتی بلکہ پورے پورے لفظ سکھائے جاتے ہیں اور لفظ کے ساتھ وہ شئے دکھائی جاتی ہے جس کی طرف وہ لفظ اشارہ کرتا ہے۔حروف کی شناخت لفظ کو توڑ کر کرائی جاتی ہے۔اس طرح پڑھنے والے خود ہی لفظ بنانے لگتے ہیں اور انہیں حروف کی شناخت بھی ہوجاتی ہے۔

ڈسکوری کارڈ

لفظوں کی آوازیں پہچاننے کی افقی اور عمودی پڑھائی کے بعد وہ گروپ زبانی طور پر لفظوں کو جوڑتا ہے اور وہ ایک ایک کرکے الفاظ بناتا چلا جاتا ہے۔

زبانی مشقوں کے ذریعہ لوگ صرف سیکھتے ہی نہیں وہ الفاظ کی شناخت بھی کرتے ہیں۔(جس کے بغیر صحیح معنی میں پڑھائی نہیں ہوسکتی)اسی دن یہ کام مکمل کرنے کے بعد لوگ لکھنا شروع کردیتے ہیں۔دوسرے دن وہ لوگ اپنے گھر سے ایک ہی لہجے کے لفظ بنا کرلاتے ہیں۔اس سے کوئی فرق نہیں پڑتا کہ وہ لفظ صحیح بھی ہوں یا نہیں بہر حال انہیں طریقہ آجاتا ہے۔

اس طرح بنائے جانے والے لفظوں کا امتحان گروپ کو خود ہی لینا چاہیئے۔ایک گروپ

نے اس قسم کے ایسے لفظ کو ''سوچتا ہوا لفظ'' کہا جس سے کوئی معنی نکلتے تھے۔ اور جس سے کوئی معنی نہیں نکلتے تھے اسے ''مردہ لفظ'' کہا۔

اکثر اوقات پروگرام میں شرکت کرنے والے ''ڈسکوری کارڈوں کے ذریعہ سیکھ کر ایسے پیچیدہ الفاظ بھی بنانے لگتے ہیں جو انہیں نہیں سکھائے گئے۔ ایک شہر کے ایک حلقہ میں مکالمے کے پانچویں دن ایک شخص کھڑا ہوا اور اس نے بلیک بورڈ پر سوچنے والے الفاظ لکھے .... '' برازیل کے عوام رائے شماری کے ذریعہ اپنے مسائل حل کر سکتے ہیں۔'' یہ جملہ اس نے خلط ملط لفظوں میں لکھا لیکن اپنا مفہوم ادا کر لیا۔ اس کے بعد اس پر بحث کی گئی۔

بھلا اس بات کی وضاحت کیسے کی جا سکتی ہے کہ ایک ان پڑھ شخص پانچ دن کے اندر ایسا پیچیدہ جملہ لکھ سکتا ہے؟ دراصل ایک بار اس نے ایک ہی لہجہ کے حروف جوڑنا سیکھ لئے تو اسے حروف کو ملا کر لفظ اور جملے بنانا خود ہی آ گئے۔

میں تو یہ کہوں گا کہ بالغوں میں رٹا لگانے اور میکانکی انداز میں سیکھنے کی عادت ختم کرنے کے لیے انہیں اس طرح سکھانا چاہیئے کہ ان کے تنقیدی شعور کو فروغ ہو سکے۔ کیونکہ اسی طرح وہ خود کو پڑھنا لکھنا سکھا سکتے ہیں۔

پڑھائی کا یہ عملی طریقہ پڑھنے والے کو ایک فعال انسان کی حیثیت سے اپنے ماحول اور اپنی صورت حال سے شعوری طور پر باخبر بناتا ہے۔ چنانچہ وہ اس کے لیے ایک ایسا آلہ بن جاتا ہے جس کی مدد سے وہ اپنی ضرورت کی چیزوں کا انتخاب کرتا ہے۔ اینجی کوز کے ایک شخص نے جب صدر ہواؤ گوالارت کے سامنے کہا:

''میں جم غفیر کا حصہ نہیں ہوں، میں عوام میں سے ایک فرد ہوں'' تو اس نے صرف ایک فقرہ ہی نہیں کہا بلکہ اس نے دانستہ طور فیصلہ کیا کہ وہ اپنے آپ کو کیا سمجھتا ہے اور اپنے لیے اس نے کون سی حیثیت کا انتخاب کیا ہے۔ اس طرح اس نے تسلیم و رضا کا رویہ ترک کر دیا جو جم غفیر کا خاصہ ہوتا ہے۔ گویا وہ سیاست دان بن گیا۔

وزارت تعلیم کی طرف سے خواندگی کے پروگرام کا مقصد پورے ملک میں تعلیم پھیلانا تھا۔ میں اس کا رابطہ افسر تھا۔ ظاہر ہے، ہم اسے کسی محدود پروگرام کے دائرہ میں ہی بند نہیں رکھنا چاہتے تھے، خواہ وہ پروگرام تنقیدی رویہ پیدا کرنے والا ہو یا مشینی انداز کا رویہ، ہمارا مقصد یہ تھا کہ تعلیم کا کام مکمل کرنے کے بعد اس کے ذریعہ عام لوگوں کا سیاسی و معاشرتی اور ثقافتی شعور بھی بلند کیا

جائے۔ اگر 1964ء میں فوجی انقلاب نہ آتا اور اس پروگرام کو ترک نہ کیا جاتا تو آج ملک بھر میں ایسے بیس ہزار ثقافتی حلقے کام کر رہے ہوتے ہیں۔ ہمارا ادارہ برازیل کے عوام میں یہ شعور بیدار کرنا تھا کہ وہ اپنے معاملات کو سمجھ سکیں اور ان کے اندر چیزوں کو پرکھنے کی صلاحیت پیدا ہو جائے۔ اس کے بعد ماہرین ان مباحث کا جائزہ لیتے جوان گروپوں کے اندر کئے جاتے اور انہیں بھی پڑھائی کے یونٹوں کی طرح مختلف حصون میں تقسیم کر دیا جاتا۔ ہم اس کے لیے فلمیں تیار کرتے ہیں اور مشکل متن کو آسان بناتے۔ یہ سارا مواد اکٹھا کرنے کے بعد ہمارا پروگرام ''خواندگی کے بعد'' کا مرحلہ شروع کرنا تھا۔ اس کے علاوہ پڑھائی کے یونٹوں کو بھی مختلف موضوعات میں تقسیم کیا جاتا اور ہائی اسکولوں اور کالجوں کی کتابوں کے لیے فہرست تیار کر کے ہم اپنے پروگرام کا دائرہ وسیع کرتے ہیں اور اپنے اُصولوں کو حقیقی زندگی سے قریب لاتے ہیں۔

اس کے ساتھ ہی ہم نے ایسا مواد بھی اکٹھا کرنا شروع کر دیا تھا جو اس تعلیم کے لئے راہ ہموار کرتا جسے آلڈس ہکسلے نے ''مروجہ افکار سے ناطہ توڑنے والا فن'' کہا تھا، یعنی پروپیگنڈہ کا توڑ کرنے والی تعلیم۔ گویا اس طرح جانوروں کی طرح سدھانے والی تعلیم سے رشتہ توڑا جاتا۔ ہم نے پروگرام بنایا تھا کہ خواندگی کے مرحلے میں ٹیلی ویژن پر دکھائی جانے والی وہ اشتہاری فلمیں دکھائیں جن میں ناظرین کو اپنی طرف متوجہ کرنے اور کوئی چیز خریدنے کی ترغیب دی جاتی ہے۔ ہم بتاتے کہ پروپیگنڈہ نفسیاتی طور پر کیسے اثر کرتا ہے۔ یہ فلمیں ہم ان کے سامنے ایک مسئلہ بنا کر پیش کرتے اور ان سے کہتے کہ وہ اس پر اپنی رائے کا اظہار کریں۔

مثال کے طور پر سبق اس طرح شروع ہوتا: لوگ کسی سگریٹ کا اشتہار دیکھتے ہیں جس میں ایک مسکرات خوبصورتی حسینہ تیراکی کے لباس میں کھڑی ہے۔ اس لڑکی کے لباس، اس کی خوبصورتی اور اس کی مسکراہٹ سے سگریٹ کوئی تعلق نہیں ہے۔

یہ دکھا کہ ہم انہیں تعلیم اور پروپیگنڈے کا فرق بتاتے۔ اس طرح وہ نظریاتی اور سیاسی پروپیگنڈہ کے فریب کو بھی سمجھ لیتے۔ اس طرح وہ بحث مباحثے کرتے اور وہ ''مروجہ افکار سے ناطہ توڑنے والے فن'' کی طرف راغب ہو جاتے۔

جمہوریت کو نقصان (اگرچہ وہ جمہویت کے نام پر ہی ہوتا ہے۔) اسی طرح پہنچایا جا سکتا ہے کہ اسے غیر معقول بنا دیا جایے۔ آمرانہ جمود توڑنے کے نام پر مزید جامد بنا دیا جائے، اسے قابل نفرت بنا دیا جائے (حالانکہ وہ انسان سے محبت اور احترام سے ہی پروان چڑھتی ہے)،

اسے پابند کر دیا جائے (حالانکہ اس کے دروازے کھلے رکھنے سے ہی اسے فروغ ملتا ہے)، کمزور پر استبداد کے لیے اسے طاقتور کا ہتھیار بنا دیا جائے، اس میں بزدلی کا عنصر شامل کر دیا جائے، (حالانکہ اسے بے خوفی اور جرات مندی کی ضرورت ہوتی ہے)، اور اپنے عوام کے خلاف ہی اس کی فوجی طاقت استعمال کی جائے، نیز جمہوریت کے نام پر قوم کو قومی معاملات سے الگ کر دیا جائے۔

جمہوریت کا تحفظ ایک ایسی ریاست قائم کر کے ہی کیا جا سکتا ہے جسے مین ہائم "مجاہدانہ جمہوریت" کہتا ہے ایسی جمہوریت جس میں عوام کو خوف زدہ نہیں کیا جاتا، جہاں ناجائز مراعات نہیں دی جاتیں۔ وہ جمہوریت جو جمود کا شکار ہوئے بغیر مستقبل کی منصوبہ بندی کرتی ہے، جو کسی سے نفرت کے بغیر اپنا تحفظ کرتی ہے اور جہاں غیر حقیقی اقدار کے بجائے تنقیدی اقدار پروان چڑھتی ہیں۔

فٹ نوٹس

1۔ برازیل میں پرتگالی زبان بولی جاتی ہے جس میں حروف کے بجائے ارکان ہوتے ہیں۔

2۔ میں برازیل کے ایک سیاستدان کا پروپیگنڈہ کبھی نہیں بھول سکتا۔ اس کے ایک پوسٹر میں اس سیاستدان کی بہت بڑی تصویر تھی اس کے سر، اس کی آنکھوں، اس کے منہ اور ہاتھوں کی طرف تیر کے نشان تھے۔ تیروں کے ساتھ لکھا تھا۔

آپ کو سوچنے کی ضرورت نہیں .... کیونکہ یہ آپ کے لیے سوچتے ہیں۔
آپ کو دیکھنے کی ضرورت نہیں .... کیونکہ یہ آپ کے لیئے دیکھتے ہیں۔
آپ کو بولنے کی ضرورت نہیں .... کیونکہ یہ آپ کے لیے بولتے ہیں۔
آپ کو کچھ کرنے کی ضرورت نہیں .... کیونکہ یہ آپ کے لیے کام کرتے ہیں۔

3۔ میرے خلاف جو پروپیگنڈہ کیا گیا اس میں مجھے جاہل اور ان پڑھ کہا گیا اور کہا

گیا کہ میں ایسے طریقے کا موجد ہوں جس نے خود مجھے بھی پڑھنا نہیں سکھایا۔ پھر کہا گیا
کہ مکالمہ کے طریقہ کار کا موجد میں نہیں ہوں (حالانکہ میں نے ایسا دعویٰ کبھی نہیں کیا) اور میں
نے کوئی اوریجنل کام نہیں کیا بلکہ میں یورپ اور شمالی امریکہ کے مصنفوں کی چوری کرتا ہوں۔ میں
ان کی اس بات سے اتفاق کرتا ہوں۔ لیکن اوریجنیلٹی یا طبع زاد چیز بنانے کا مطلب ہوائی محل بنانا
نہیں ہوتا بلکہ روزمرہ چیزوں کو اس طرح کام میں لانا ہوتا ہے جس کا دوسروں کو خیال نہیں آتا۔
میرا جرم یہ تھا کہ میں تعلیم کو میکانکی عمل کے بجائے انسانی شعور کا حصہ بنانا چاہتا تھا۔ میرا خیال ہے
کہ تعلیم انسان کو مزید ''غلام'' بنانے کے بجائے اسے ''آزاد'' کرنے کا نام ہے۔

